Manfred Schmidtke

PLANUNG ALS PÄDAGOGISCHES PROBLEM

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
im Fachbereich
Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1978

78 365

Manfred Schmidtke

PLANUNG ALS PÄDAGOGISCHES PROBLEM

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
im Fachbereich
Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1978

Gedruckt mit Genehmigung des Fachbereichs
Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow
Mitberichterstatter: Prof. Dr. Klaus Giel
Dekan: Prof. Dr. Ludwig Liegle
Tag der mündlichen Prüfung: 29. August 1978

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Dissertationsdruck M. Schadel GmbH & Co. KG
Hohe-Kreuz-Straße 9 b · 8600 Bamberg

I N H A L T

	Seite
EINLEITUNG	5
Teil A: Bildungsplanung vor dem Hintergrund der allgemeinen Planungsdiskussion	10
I. ASPEKTE DER ALLGEMEINEN PLANUNGSDISKUSSION	12
1. Planung als kulturspezifisches Phänomen	13
2. Planung - ein "Schlüsselbegriff unserer Zukunft"	15
3. 'Geschlossenheit' und 'Offenheit' - zur Rationalität von Planungsprozessen	19
4. Grenzen der Planung	26
II. BILDUNGSPLANUNG IN DER BRD SEIT 1949	32
1. Politische und institutionelle Voraussetzungen	33
2. Die Einstellung zur Bildungsplanung	37
3. Bildungsplanung als politischer Entscheidungsprozeß	46
4. Probleme demokratischer Partizipation	50
Teil B: Kritik der pädagogischen Technologie	57
I. DER TECHNOLOGISCHE ANSATZ	60
1. Technologische Planung und empirische Forschung	60
2. Der programmierte Unterricht	67
3. Die Operationalisierung von Lernzielen	73
4. Die Lernzieltaxonomien von Bloom u.a.	79
5. Zur Differenzierung der Zielproblematik	85
6. Der Behaviorismus Skinners	91
II. DER LEHRER ALS PLANUNGSINSTANZ	95
1. Die Funktion didaktischer Modelle	96
2. Zur Phänomenologie des Planens	102
3. Funktionen der Unterrichtsplanung	108
4. Nachbesinnung und Selbstkontrolle	110
5. Die Akkumulation von Erfahrung	115

Seite

III. GRENZEN DER PLANUNG IN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT 126

1. Der "fruchtbare Moment im Bildungsprozeß" 127
2. Die "unstetigen Formen der Erziehung" 136
3. Der Begriff der Begegnung bei Weniger 141
4. Die "ungewollten Nebenwirkungen" 145
5. Die Unverfügbarkeit der Jugend 152
6. Konsequenzen für das Lehrerverhalten 159

Teil C: Vom 'geschlossenen Curriculum' zur 'offenen Unterrichtsplanung' 166

I. DER CURRICULUMTHEORETISCHE ANSATZ 170

1. Robinsohns Neuansatz 170
2. Die Ermittlung von 'Qualifikationen' 173
3. Der Bezug zu Lebenssituationen im Diskurs 181
4. Zur Problematik 'offener Curricula' 184
5. Die Bedeutung der Handlungsforschung 189

II. VORAUSSETZUNGEN UNTERRICHTLICHER PLANUNGSPROZESSE 196

1. Die räumlichen und materiellen Voraussetzungen 196
2. Der Aspekt der Zeit 200
3. Die Schule als gesellschaftliche Institution 204
4. Das 'Planungsmonopol' und die 'Macht' des Lehrers 214
5. Die Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen der Schüler 221
6. Die Entwicklung der Planungsfähigkeit 227

III. FORMEN 'OFFENER UNTERRICHTSPLANUNG' 234

1. Alternativen zum lehrerzentrierten Unterricht 236
2. Die Offenlegung und Reflexion der Planung 241
3. Offene Lernsituationen als Planungsproblem 248
4. Unterrichtsplanung in Modellen 254
5. Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Unterrichtsplanung 266

SCHLUSS 273

Literaturverzeichnis 275

EINLEITUNG

Was morgen geschehen wird, kann zu einem großen Teil an den Plänen und Planungen abgelesen werden, die heute in die Zukunft greifen. Was aber tatsächlich geschieht, hängt immer auch von vielen unwägbaren Faktoren ab, so daß sich die Zukunft der durchgängigen Vorhersehbarkeit entzieht.

In unserer Gesellschaft, in deren Organisationsgefüge unsere Zukunft weitgehend vorstrukturiert ist, wird auf den verschiedensten Gebieten ganz Unterschiedliches geplant. Deutet die Verwendung des Planungsbegriffs auch auf bestimmte gemeinsame Merkmale des Vorgehens hin, so vollziehen sich die Planungsprozesse in den verschiedenen Wirklichkeitsbereichen doch auf recht unterschiedliche Weise. So ergeben sich z.B. im Bereich der Technik ganz andere Planungsprobleme als im Bereich der Ökonomie und in der Politik andere als in der Pädagogik. Das schließt allerdings eine wechselseitige Beeinflussung und affine Entwicklungen keineswegs aus.

Wie eng die Planungsprozesse im Bildungsbereich mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zusammenhängen, kann sowohl eine Gegenwartsanalyse als auch ein historischer Rückblick zeigen. Wurde auch schon in den vorindustriellen Gesellschaften das Erziehungs- und Schulwesen organisiert und Unterricht als eine planmäßige Veranstaltung betrieben, so sind sie doch in den modernen arbeitsteiligen Industriegesellschaften unvergleichlich stärker institutionalisiert und geplant. Besorgten und besorgen in den eher statischen Gesellschaften die erwachsenen Mitglieder die Weitergabe von Tradition und Werten sowie von beruflichen Fertigkeiten, so sind ein vielfach gebrochenes Verhältnis zur Tradition und ihren Wertmustern sowie ein permanenter Wandel der zur Bewältigung der Zukunft notwendigen Qualifikationen hervorstechende Kennzeichen der dynamisch sich entwickelnden Industriegesellschaften. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich die große Bedeutung, die

der Schule als einer sekundären Erziehungs- und Sozialisationsinstanz heute zukommt. Indem sie die jungen Menschen befähigt, sich in der modernen Gesellschaft zurechtzufinden, ihre Probleme zu lösen und die anstehenden Aufgaben zu bewältigen, erfüllt sie zugleich eine Selektions- und Allokationsfunktion.

Gehen wir von der Planung als einer zentralen Erscheinung unserer Zeit aus, so kann das Thema "Planung als pädagogisches Problem" vom Titel her zunächst zweierlei besagen: Zum einen stellt die den Menschen umgebende Planung ein Problem dar, dem sich die Erziehung stellen muß. Es gehört zu den Aufgaben der Erziehung in einer 'planenden Gesellschaft', dem jungen Menschen zu einem angemessenen 'partizipatorischen' Verhältnis zu dieser Wirklichkeit zu verhelfen. Zum anderen ist Planung ein den Erziehungssektor selber stark bestimmendes Phänomen - und das ist nicht zuletzt der Reflex einer planenden Gesellschaft. Stehen so die beiden genannten Aspekte auch in einem Zusammenhang, den wir nicht aus dem Auge verlieren dürfen, so liegt doch der Hauptakzent unserer Ausführungen auf der für das Erziehungsverständnis und die Auffassung vom Menschen konstitutiven Frage, wie weit Planung im Bereich der Erziehung überhaupt möglich ist. Dabei geht es uns weniger darum, die verschiedenen Möglichkeiten erzieherischen und unterrichtlichen Planens zu explizieren, als vielmehr darum, dieses zu problematisieren, seine Grenzen herauszuarbeiten und den Bereich des Nichtplanbaren in der Erziehung genauer zu umreißen. Darüber hinaus werden wir uns mit der Problematik einer kommunikativen und kooperativen Planung des Unterrichts auseinandersetzen.

Daß ein so umfassendes und für die Erziehungswissenschaft so zentrales Thema unmöglich in seiner ganzen Vielschichtigkeit abgehandelt werden kann, muß uns von vornherein klar sein. Die allein schon im pädagogischen Bereich sich mit dem Planungsbegriff und der Planungswirklichkeit verbindenden Aspekte sind so vielfältig, daß die Aufgabe zunächst einmal darin besteht, zu einer gewissen Strukturierung der Problematik und zu einigen für die Beurteilung der pädago-

gischen Planungsdiskussion wichtigen Kriterien zu kommen. So versteht sich diese Arbeit als eine Art Bestandsaufnahme, der es um eine Synopse von Problemzusammenhängen im Umfeld pädagogischer Planung geht. Dabei beschränkt sie sich im wesentlichen auf den Versuch, unter bestimmten Perspektiven verschiedene Entwicklungstendenzen in der bundesrepublikanischen Planungsdiskussion nach dem zweiten Weltkrieg zu rekonstruieren. Viele Probleme und Positionen können nur andeutungsweise angesprochen werden, könnten doch die einzelnen Teilthemen wieder Gegenstand umfassenderer Abhandlungen sein.

Versucht man, die Entwicklung unseres Bildungswesens in den letzten Jahrzehnten nachzuzeichnen, so fällt dessen expansive Ausdehnung ab Mitte der 60er Jahre ins Auge. Bei näherem Hinsehen zeigt sich zwischen dieser und der allgemeinen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung ein enger Zusammenhang. Nach einer Phase rapiden Wiederaufbaus verstärken sich planerische Tendenzen nicht nur im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich, sondern auch auf dem Bildungssektor. Davon zeugt die zunehmend häufige Verwendung des Planungsbegriffs und der entsprechend häufige Gebrauch von diesem Begriff nahestehenden, ihn zum Teil erst konstituierenden Kategorien wie Ziel, Kontrolle, Effizienz usw.. Begriffe wie Lernplanung und Curriculumplanung kommen neu in die Diskussion, und zum ersten Mal werden Bildungsplanung und Bildungsforschung in größerem Stil betrieben.

Die am Ende der 60er Jahre zu registrierende Aufbruchsstimmung wurde in den 70er Jahren durch zunehmend sich verstärkende Krisentendenzen gedämpft. Damit sind nicht nur die wirtschaftlichen und die daraus resultierenden finanziellen Schwierigkeiten gemeint. Es geht dabei auch um tiefgreifende Legitimationsprobleme, die das gesellschaftliche System allgemein und das Bildungs- und Erziehungssystem im besonderen betreffen. Vor allem die gesellschaftskritische Position der sogenannten Frankfurter Schule hat sich nachhaltig auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion ausgewirkt, in der der Emanzipationsbegriff innerhalb weniger Jahre zur Leitkategorie der Er-

ziehung avancierte. Unter dem Einfluß veränderter wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Bedingungen und unter neuen bildungspolitischen Prämissen bewegt sich allerdings in jüngster Zeit, wenn der Eindruck nicht trügt, das Pendel wieder in eine Gegenrichtung.

Auch in der Diskussion um die Unterrichtsplanung spiegeln sich unterschiedliche Tendenzen und Entwicklungen. Sie war in den 60er Jahren vor allem durch eine im Horizont des Positivismusstreits geführte Kontroverse zwischen einer an Bildungswerten orientierten didaktischen Analyse als dem Kern der Unterrichtsvorbereitung und einer lehrtheoretisch konzipierten Strukturplanung mit ihrer Vernetzung von Bedingungs- und Entscheidungsfeldern gekennzeichnet. Wurden diese beiden Positionen bald als sich wechselseitig ergänzende verstanden, so traten auf der einen Seite verschiedene technologisch orientierte Planungskonzepte mit ihnen in Konkurrenz, während sich auf der anderen Seite ein eher kommunikatives Unterrichtskonzept mit einer weitgehend 'offenen' Unterrichtsplanung entwickelte. Diese Entwicklungen im Rahmen der Didaktik- bzw. Curriculumdiskussion sind eng mit forschungsmethodologischen Fragen verknüpft, die deshalb in unseren Ausführungen angemessen berücksichtigt werden müssen.

Die verschiedenen Themenkomplexe, mit denen wir uns in dieser Arbeit näher befassen werden, können etwa folgendermaßen umrissen werden:

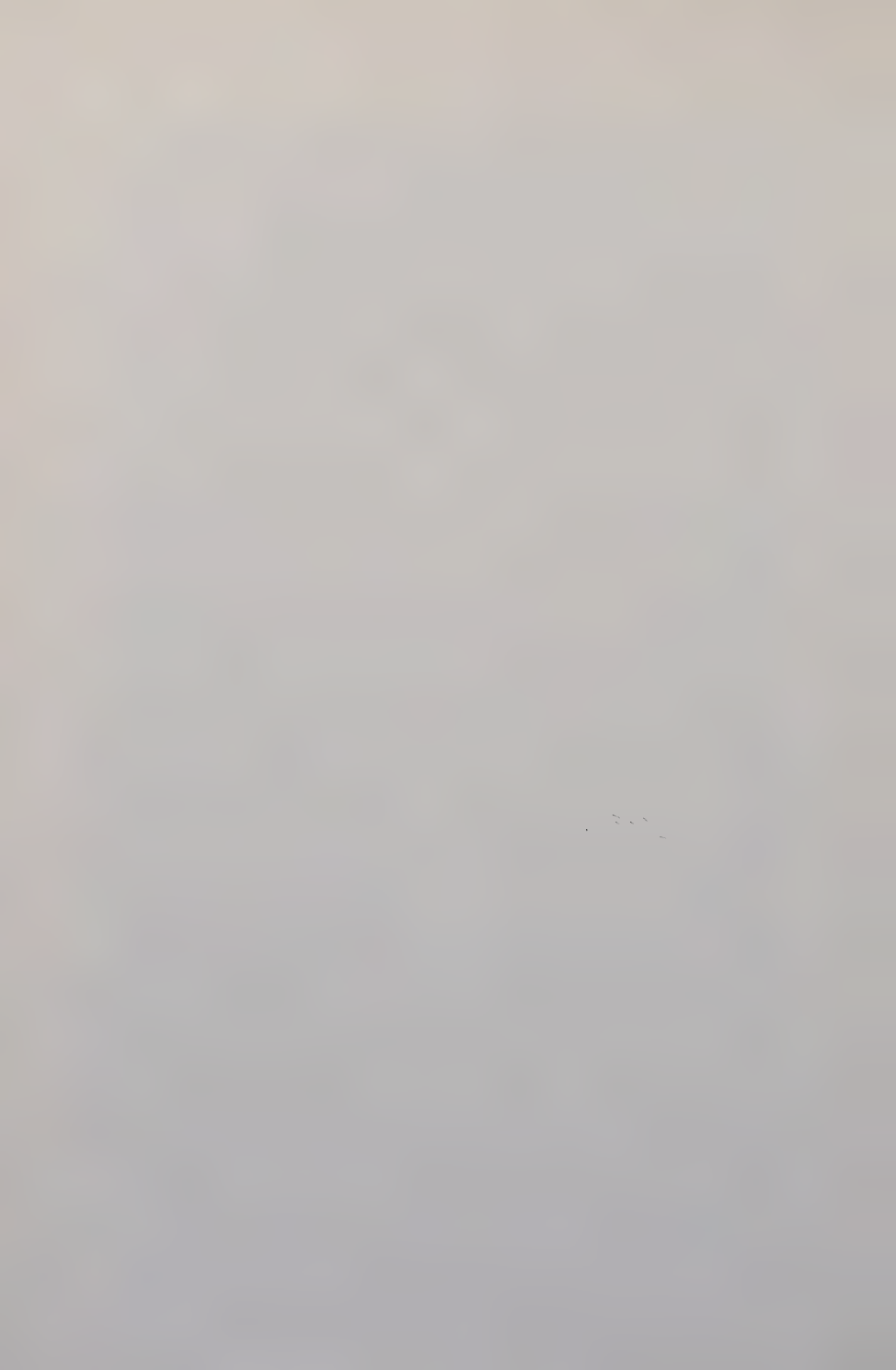
Im T e i l A soll mit der Darstellung der Planung als einem zentralen Phänomen unserer Zeit unter bestimmten, uns in diesem Zusammenhang interessierenden Hinsichten der allgemeinere Rahmen abgesteckt werden, in den die pädagogische Thematik dieser Arbeit eingelassen ist (I). In einer gewissen Affinität und Parallelität zur allgemeinen Planungsdiskussion lassen sich verschiedene Phasen der und unterschiedliche Einstellungen zur Bildungsplanung feststellen (II).

Im T e i l B werden wir uns kritisch mit den technologisch orientierten Ansätzen in der Pädagogik (I) auseinandersetzen, die durch ein starkes Interesse an einer möglichst präzisen Zielerreichung und dementsprechend auch an einer möglichst exakten Aussteuerung der Lehr-Lern-

Prozesse gekennzeichnet sind. In einem eher phänomenologischen Zugriff soll die konkrete Planungspraxis des Lehrers thematisiert werden (II), deren Reflexion auf eine prinzipielle Begrenztheit der Planung in Erziehung und Unterricht verweist. Diese Grenzen, die letztlich in der Unverfügbarkeit der betroffenen Subjekte ihren Kernpunkt haben, wollen wir im Rückgriff auf Ansätze der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die von den Technologisierungstendenzen seit Anfang der 60er Jahre zunehmend überlagert worden sind, etwas genauer zu umreißen versuchen (III).

Der T e i l C setzt mit dem Beginn der Curriculumdiskussion in der BRD (1967) ein, deren Entwicklung zunächst unter der Perspektive einer zunehmenden Öffnung der sogenannten 'geschlossenen' Curricula in einem knappen Überblick rekonstruiert werden soll (I). Will man zu einer 'offeneren' Unterrichtsplanung kommen, so müssen zunächst die Bedingungen reflektiert werden, die ihr gewöhnlich im Wege stehen, und zugleich die Voraussetzungen konkretisiert werden, die ihr dienlich sind (II). Vor diesem Hintergrund wollen wir abschließend nach Formen 'offener Unterrichtsplanung' fragen, die dem Schüler die Partizipation an schulischen Planungsprozessen und mehr Eigeninitiative bei der Gestaltung der von ihm zu vollziehenden Lernprozesse ermöglichen (III).

Im ganzen weist der Gang der Argumentation in den verschiedenen Themenblöcken eine bestimmte Tendenz auf: Steht zu Beginn Planung in einem eher technologischen, zweckrationalen Sinn im Vordergrund, so kommen im Verlauf der weiteren Auseinandersetzung zunehmend Relativierungen und Kritikpunkte ins Spiel, die eine solche Planung in Frage stellen bzw. relativieren. Dem entspricht ein Spannungsverhältnis von weitgehend planbaren zu nicht planbaren Zusammenhängen und Phänomenen, von relativ geschlossenen zu eher 'offenen' Systemen, welche die 'Betroffenen' und deren besondere Subjektivität stärker berücksichtigen.



TEIL A

BILDUNGSPLANUNG VOR DEM HINTERGRUND

DER ALLGEMEINEN PLANUNGSDISKUSSION

Entwicklungen im Bildungsbereich stehen, ohne daß man sich dessen immer bewußt ist, mit wirtschaftlichen, technischen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungsprozessen in engem Zusammenhang. So ist beispielsweise die kybernetische Pädagogik nicht ohne die Computertechnik denkbar; und so haben, wie wir gerade heute feststellen können, die wirtschaftliche Lage und die Situation auf dem Arbeitsmarkt für das Bildungssystem nicht zu übersehende Folgen.

Unterstellt man andererseits, daß philosophische, politische und gesellschaftliche Theorien - wenn auch oft vielfach gebrochen - Auswirkungen auf politische Entscheidungen haben und diese wiederum auf die sozioökonomische Entwicklung, dann zeigt sich, daß es sich hier nicht um einsinnige Abhängigkeitsverhältnisse handelt, sondern um einen äußerst vielschichtigen Wechselprozeß, in dem allerdings ökonomische Erwägungen ein sehr starkes Gewicht zu haben und bei politischen Entscheidungen nicht selten den Ausschlag zu geben scheinen.

Die hier angesprochenen Zusammenhänge sind so komplex, daß sie oft nur sehr schwer und im ganzen wohl kaum angemessen zu erfassen sind. Welche Strukturen sich jeweils herausbilden, hängt offenbar davon ab, unter welchem Aspekt und in welcher Perspektive die ökonomisch-politische und soziokulturelle Wirklichkeit betrachtet und analysiert wird.

Wenn wir uns im ersten Teil dieser Arbeit zunächst mit der Planung als einem bedeutsamen Phänomen im Rahmen der gesellschaftlichen Gesamtentwicklung und danach mit der mit dieser im Zusammenhang stehenden Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland beschäftigen, so kann es uns dabei nicht um eine auch nur annähernd vollständige Darstellung und Diskussion der sich in diesen Bereichen ergebenden Probleme gehen, sondern nur um den Aufweis einiger zentraler Zusammenhänge, Merkmale und Tendenzen. Damit soll der allgemeinere Hintergrund umrissen werden, vor dem die uns in dieser Arbeit anschließend interessierenden pädagogischen Probleme gesehen, interpretiert und verstanden werden müssen.

I. ASPEKTE DER ALLGEMEINEN PLANUNGSDISKUSSION

Der Bezug auf Zukunft ist für das menschliche Leben konstitutiv. Dabei sind die Formen des Zukunftsbezuges sehr vielfältig und müssen entsprechend differenziert gesehen werden. So handelt es sich z.B. beim Erwarten, Hoffen und Fürchten, beim Wünschen und Wollen um je spezifische Weisen der Zukunftsbezogenheit, die nur durch eine detaillierte Analyse der Einzelphänomene in den Blick kommen. Das schließt allerdings eine Differenzierung nach übergeordneten Gesichtspunkten nicht aus.

So können wir die verschiedenen Zukunftsbezüge nach dem Grad ihrer Rationalität unterscheiden, der z.B. im Ahnen wesentlich geringer ist als etwa bei der Prognose. Auf ein anderes wesentliches Differenzierungskriterium weist Bollnow hin, indem er feststellt, es sei "etwas sehr Verschiedenes, ob der Mensch die Zukunft auf sich zukommen sieht, während er sich selbst als feststehend betrachtet, oder ob er sich als aktiv in die Zukunft vordringend empfindet"[1]. Läßt der Mensch im ersten Fall die Zukunft eher auf sich zukommen, so fühlt er sich im zweiten eher als derjenige, der die Zukunft bestimmt und gestaltet, und das ist sehr stark bei der Planung der Fall.

Vor dem Hintergrund der Feststellung, daß sich in der Planung ein ganz bestimmter Zukunftsbezug dokumentiert, wollen wir in diesem Kapitel zunächst Planung als ein kulturspezifisches Phänomen umreißen, uns danach einigen in unserem Zusammenhang wichtigen Aspekten der allgemeinen Planungsdiskussion zuwenden, um schließlich die Frage nach den Grenzen der Planung in verschiedenen Bereichen unserer Wirklichkeit zu erörtern. - Dabei gehen wir davon aus, daß durch unsere Ausführungen Charakteristika von Planung zum Vorschein gebracht werden, die auch für die Erörterung der Planungsproblematik im pädagogischen Kontext von Belang sind.

---

1) O.F. Bollnow: Das Verhältnis zur Zeit. Heidelberg o.J., S. 57.

1. Planung als kulturspezifisches Phänomen

Während es Kulturen gibt, in denen die gemessene Zeit oft viel unwichtiger ist und so etwas wie Pläne in einer ziemlich informellen Weise vollzogen wird, scheint dem Geplanten, Planvollen, Planmäßigen in unserem Kulturkreis eine besondere Bedeutung zuzukommen und geradezu ein "Hauch der Tüchtigkeit, des Anstands, des Ordentlichen anzuhaften"[2]. Begriffe wie 'planlos' und 'ungeplant' haben von da her einen mehr oder weniger negativen Akzent und implizieren geradezu Nachlässigkeit und Irrationalität. Wer von der Hand in den Mund lebt, wer sich der 'planenden Gesellschaft' zu entziehen versucht, gerät immer wieder mit dieser in Konflikt und wird schnell als 'Gammler' o.ä. diskreditiert.

Die Einstellung zum vorsorglichen und planvollen Handeln stellt nach Rieger eine "wichtige sozialpsychologische Kategorie" dar - und zwar nicht nur für den Vergleich verschiedener Kulturen[3], sondern auch für Wandlungen innerhalb eines Kulturkreises: "So hängt die Tatsache, daß das Tagebuch des 18. und 19. Jahrhunderts vom Terminkalender des 20. abgelöst worden ist, mit einer geistigen Einstellung zusammen, die mit dem Industrialisierungsprozeß eng verbunden ist"[4].

---

2) H. Ch. Rieger: Begriff und Logik der Planung. Schriftenreihe des Südasien-Instituts der Universität Heidelberg. Bd. 2. Wiesbaden 1967, S. 2.

3) Daß der Zukunftsbezug, der in unserem Begriff von Planung zum Ausdruck kommt, in anderen Kulturen in dieser Form (daß nämlich in Gedanken vorweggenommen wird, was in der Zukunft weitgehend durch eigene Tätigkeit Wirklichkeit werden soll) möglicherweise gar nicht existiert, belegt beispielsweise die Erforschung der Hopi-Kultur. (Vgl. B.L. Whorf: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg 1963, v.a. S. 74 - 109.) - G. Kasakos (Zeitperspektive, Planungsverhalten und Sozialisation. Überblick über internationale Forschungsergebnisse. München 1971, S. 53) berichtet, daß amerikanische Bevölkerungsgruppen unterschiedlicher ethnologischer Herkunft ein unterschiedliches Verhältnis zur Zukunft haben: "Spanisch Amerikaner leben in der Gegenwart und beachten kaum die Vergangenheit und Zukunft. ..."

4) H. Ch. Rieger, a.a.O. S. 3.

Diesen Zusammenhang unterstreicht die Begriffsgeschichte des Wortes Planung, welches - mag es sich beim Planen auch um eine uralte menschliche Tätigkeit handeln - eigentlich erst mit dem Aufkommen der modernen Industrie, Wissenschaft und Technik im 19. Jahrhundert gebräuchlich geworden ist. Das Wort Plan im Sinne von 'Grundriß' (einer Bodenfläche, einer Stadt, eines Hauses usw.) taucht im Deutschen zum ersten Mal zu Beginn des 18. Jahrhunderts auf und wird zunächst "noch durchaus als Fremdwort empfunden und französisch ausgesprochen"[5]. Bezieht sich das Wort Plan zunächst auf raumbezogene Grundrisse und Skizzen, so wird es im Laufe des 18. Jahrhunderts auch des öfteren für schriftstellerische Entwürfe verwendet und schließlich allgemein für den " 'Entwurf irgend eines Unternehmens, der schriftlich oder mündlich vorgelegt wird' ". Das Verbum planen im Sinne von 'einen Plan entwerfen' ist erst seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts belegt, und noch jünger ist das dazugehörige Substantiv Planung, das sich nun nicht nur auf einen (räumlichen) Grundriß bezieht, sondern vor allem auf einen Vorgang in der Zeit, welche im Planen vermessen wird.

Diese sich in der Begriffsgeschichte dokumentierende Zweiheit von Räumlichkeit und Zeitlichkeit kommt noch heute im Gebrauch des Wortes Plan zum Ausdruck. Dabei kann es sich einmal um eine vornehmlich räumliche Anordnung handeln (Bauplan, Stadtplan usw.), zum anderen um eine Terminfestlegung. So haben Fahrpläne, Stundenpläne usw. eine bestimmte Gültigkeitsdauer, und ihre Perioden erstrecken sich auf einen bestimmten, sich wiederholenden Zeitabschnitt, etwa einen Tag oder eine Woche. Sie teilen die Zeit in bestimmter Weise ein und regeln so bestimmte Abläufe in ihr, hinsichtlich derer dann von Planmäßigkeit, Pünktlichkeit usw. die Rede ist.

Der Planungsbegriff verweist nach diesen wenigen Hinweisen auf die besondere Situation einer bestimmten Kul-

---

5) Siehe Trübners Deutsches Wörterbuch. Bd. 5. Berlin 1954, S. 137; vgl. zum Folgenden S. 137 f.- Neben diesem Lehnwort aus dem Französischen, das auf lat. planta 'Fußsohle' zurückgeht, gibt es das auf lat. planum zurückzuführende Wort Plan in der Bedeutung 'Fläche', das schon um 1300 im Deutschen erscheint.

tur, in der er im Gesamt der Zukunftsbezüge eine zunehmende Bedeutung gewonnen hat. Spielt er so in diesem Kulturkreis auch eine zentrale Rolle, so ist doch zu fragen, ob es gerechtfertigt ist, den Menschen deshalb in Assoziation zu seiner Bestimmung als 'animal rationale' als 'planendes Wesen' zu apostrophieren[6]. Eine solche Akzentuierung wird nicht nur durch den interkulturellen Vergleich, sondern auch durch andere Wesensbestimmungen des Menschen innerhalb desselben Kulturkreises relativiert, wonach man ihn z.B. ebenso - eine andere zentrale Kategorie der gegenwärtigen Diskussion aufgreifend - als 'hoffendes Wesen' bezeichnen könnte. - In diesem Bewußtsein wollen wir uns im Folgenden einigen zentralen Aussagen und Entwicklungen der gegenwärtigen Planungsdiskussion zuwenden.

2. Planung - ein "Schlüsselbegriff unserer Zukunft"

Daß die Planung - vor allem in unserem Jahrhundert - zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, bringt Hans Freyer bereits 1933 mit der Bemerkung zum Ausdruck, der Planungsbegriff sei dabei, "zur zentralen Kategorie" zu werden und im "gegenwärtigen Bewußtsein vielfach einen ungebührlichen Raum" einzunehmen[7]. Ähnlich spricht Mitte der 60er Jahre J. H. Kaiser[8] von der Planung als dem "großen Zug unserer Zeit" und einem "gegenwärtig ins allgemeine Bewußtsein aufsteigenden S c h l ü s s e l b e g r i f f unserer Zukunft".

Nach G. Anders (1964) ist Planung gar die "Eroberung der Zeit", die "aufs frappanteste" der heutigen "Eroberung des Raumes" entspreche: "Die geplante Zeit ist nämlich 'unsere' ... Planung verwandelt die Zeit in einen uns

6) Vgl. B. Willms: Planungsideologie und revolutionäre Utopie. Stuttgart 1969, S. 13.

7) H. Freyer: Herrschaft und Planung. Zwei Grundbegriffe der politischen Ethik. Hamburg 1933, S. 4. - Weitere Erläuterungen s. H. Lübbe: Herrschaft und Planung. Die veränderte Rolle der Zukunft in der Gegenwart. In: Theorie und Entscheidung. Freiburg 1971, S. 62 ff.

8) In: Planung I. Recht und Politik der Planung in Wirtschaft und Gesellschaft. Hg. von J. H. Kaiser. Baden-Baden 1965, S. 7.

verfügbaren 'Z e i t r a u m' ... Während wir, solange wir den Begriff 'Fortschritt' als unsere Leitkategorie anerkannt hatten, in dem Gefühl gelebt hatten, in die Zukunft hineingetragen zu werden oder dieser entgegenzuziehen, ist nun unser Gefühl und unsere Geste gegenüber dem Zukünftigen völlig verändert: denn nun holen wir die Zukunft in unsere Gegenwart hinein, in gewissem Sinne 'de-futurisieren' wir sie."[9)]

Um den Hintergrund dieser Äußerungen zu verstehen, müssen wir kurz die Zukunftserfahrung der neuzeitlichen Geschichtsphilosophie skizzieren, die eng mit dem Begriff des Fortschritts verbunden ist. Sie basiert auf der Erfahrung von Veränderungen der politischen und sozialen Lebensverhältnisse, von denen sich der Mensch fortgerissen fühlt - entgegen allen Kräften der Beharrung. So ist die "klassische Geschichtsphilosophie" nach Lübbe in ihrem Kern "Theorie von gerichteten Prozessen, die unverkennbar im Gange sind und Wissenschaft und Technik, Industrie und Ökonomie, Gesellschaft und Staat fortschreitend verändern, ohne daß diese Veränderungen in einem handlungstheoretischen Sinn Resultat eines menschlichen Willens und Tuns, eines Plans und seiner Ausführung wären"[10)]. In diesem Sinn wird der Geschichtsprozeß nicht vom Menschen gesteuert - auch nicht von einer gesellschaftlichen Klasse. Das bezeugt Kants Begriff der "Vorsehung" ebenso wie Hegels "Weltgeist". Und in der Hegelschen Theorie von der "List der Vernunft" sind Prozesse impliziert, in denen 'Fortschritt' nicht eigentlich planhaft von denen hervorgebracht wird, die an ihm partizipieren.

Kommt es deshalb nicht einer "Liquidation des 'Weltgeistes'" gleich, wenn Marx gegenüber Hegel "das zuvor transzendent verbliebene Subjekt des geschichtlichen Prozesses historisch-konkret zu identifizieren"[11)] sucht?

---

9) G. Anders: Was ist Planung? In: Modelle für eine neue Welt. Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit. Hg. von R. Jungk und H.J. Mundt. München 1964, S. 47.

10) H. Lübbe: Herrschaft und Planung, a.a.O. S. 71.

11) Lübbe, a.a.O. S. 75.

Dazu Lübbe: "Marx ..., indem er politisch-konkret macht, was bei Hegel 'metaphysisch' verblieb, durchschaut damit gerade nicht die Irrealität und den Widersinn des Gedankens, der objektive Prozeß der Geschichte könne in seiner die Zukunft einschließenden Totalität Handlung eines bestimmten Subjekts sein. Sein Fortschritt über die Position Hegels hinaus besteht, insoweit, lediglich darin, das metaphysische Element der Geschichtsphilosophie Hegels 'säkularisiert' zu haben ...". Und das bedeutet nach Lübbe letztlich, "daß ein metaphysischer Gedanke politisch zu Kopf steigt"[12].

Von da her entsteht dann so etwas wie eine "Logik des Ganzen", die in totalitären Systemen regiert und in der dort praktizierten zentralen Planung ihren Ausdruck findet. - Die 'Geschichte als Ganzes' wird mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit einem einheitlichen Interpretationsschema unterworfen, das kaum der konkreten Geschichtskenntnis entnommen sein kann.

Im Sinne der prinzipiellen Unmöglichkeit, das Ganze der Geschichte zum Inhalt geschichtlichen Handelns zu machen, stellt Lübbe der endzielorientierten Planung die pragmatische Form des Planens gegenüber, indem er sagt: "Ich möchte meinen, daß 'Planung', wo sie heute als effektive, technologisch beherrschte Praxis von anwachsender Relevanz geschieht, kategorial eher der pragmatischen Form des Fortschritts gehorcht als der endzielorientierten. Was sie treibt, sind eher Notwendigkeiten als utopisch-freischwebende Möglichkeiten. Ihr allgemeiner Zweck ist nicht Verwirklichung höchster Güter, vielmehr die Vermeidung größter Übel, die unabwendbar eintreten würden, wenn man ihnen nicht planungstechnisch begegnete. Was enthusiastisch 'Griff nach der Zukunft' heißt, erweist sich zumeist als Praxis prospektiver Selbsterhaltung, als langfristig kalkulierende Sicherung von Lebensbedingungen."[13]

Die das Klima am Ende der 60er Jahre weithin bestimmende und in den oben zitierten Äußerungen von Anders zum Aus-

---

12) Lübbe, a.a.O. S. 76 f.

13) Lübbe, a.a.O. S. 82.

druck kommende vorwiegend optimistische Sicht der Gestaltungsmöglichkeiten unserer Zukunft mit ihrem Glauben an die durchgängige Machbarkeit gesellschaftlicher Strukturen und glücklicher Lebensbedingungen ist inzwischen einer eher pessimistischen Zukunftsperspektive gewichen, die trotz Kahns neuerlichen Verheißungen in "Vor uns die guten Jahre"[14] ein hochgestimmtes Selbstgefühl und ein freudiges Erwarten der kommenden Jahrzehnte kaum aufkommen läßt. Nicht zuletzt der eindringliche Hinweis des Club of Rome auf die "Grenzen des Wachstums"[15] und die sogenannte Ölkrise mit ihren Folgen haben eine allzu unreflektierte Zukunftseuphorie zum Verstummen gebracht und die Notwendigkeit von Einschränkungen und haushälterischem Umgehen mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen deutlich gemacht. Hatte Willms 1969 noch von einer "Hypertrophie der Zukünftigkeit"[16] gesprochen, so wurden in den folgenden Jahren zunehmend konservative, ja nostalgische Tendenzen spürbar, so daß die "Flucht in die Zukunft", von der Willms spricht, von einer Flucht in Vergangenheit abgelöst worden zu sein scheint.

Fragt man nach den Ursachen dieser Entwicklung, so sind diese nicht zuletzt in einer gewissen Orientierungslosigkeit hinsichtlich verbindlicher Wertvorstellungen angesichts von Wandlungsprozessen zu suchen, die sich auf fast allen Gebieten unserer von Wissenschaft und Technik geprägten Wirklichkeit mit zunehmender Geschwindigkeit vollziehen. Ein besonderes Kennzeichen dieser Entwicklung ist die zunehmende Komplexität unserer Lebensverhältnisse, der die zunehmende Komplexität der Planungsprozesse korrespondiert. Dabei ist es symptomatisch, daß wir in der heutigen Situation weniger als frühere Generationen wissen, wie die Welt von morgen aussehen wird - und das trotz der zunehmenden Bemühungen der Futurologie, die ihr Entstehen wohl gerade diesem Zustand verdankt.

---

14) H. Kahn: Vor uns die guten Jahre. Ein realistisches Modell unserer Zukunft. Wien 1976.

15) D. Meadows u.a.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972; D.L. Meadows u.a.: Wachstum bis zur Katastrophe? Pro und Contra zum Weltmodell. Hg. von H.E. Richter. Stuttgart 1974.

16) Planungsideologie und revolutionäre Utopie. Die zweifache Flucht in die Zukunft. Stuttgart 1969, S. 20 ff.

Waren die Strukturen bisheriger Gesellschaften eher das Ergebnis von Traditionen und Prozessen, denen keine bewußte Planung vorausging, so sind sie heute zunehmend Resultate strukturpolitischer und damit planerischer Maßnahmen. Die moderne industrielle Gesellschaft ist stärker rationalistisch organisiert als irgendeine frühere. Dabei haben die Planungsprozesse einen Grad von Komplexität erreicht, der immer mehr Planung provoziert und schließlich gar eine 'Planung der Planung' notwendig macht. Nicht, daß geplant wird, ist dabei das Besondere, sondern das Ausmaß der Planung und die damit verbundene Komplexität und Kollektivität unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens, bei dem kein Bereich unabhängig vom anderen gesehen werden kann, die verschiedenen Bereiche vielmehr der Koordinierung bedürfen, eine Aufgabe, die nicht zuletzt durch Planung bewältigt werden muß. Es geht - um mit von Hentig zu sprechen - "um das unerläßliche Planen, um die Tatsache, daß das Leben insgesamt gefährdet ist, wenn nicht geplant wird, genauer: wenn nicht der Zusammenhang zwischen den geplanten Einzelbereichen planvoll bedacht wird ... In einem strengen Sinn machen die Pläne die Planung nötig."[17)]

3. 'Geschlossenheit' und 'Offenheit'- zur Rationalität von Planungsprozessen

Je 'vollkommener' Planung sein will, desto mehr hat sie die Tendenz, sich gegen unerwartet Neues abzuschirmen. "Die Vollkommenheit der Planung und die Geschlossenheit der Welt entsprechen einander genau.", sagt Bollnow und fährt fort: "Nur weil es in einer solchen Welt prinzipiell nichts Neues, d.h. Nicht-Voraussehbares gibt, weil alles nach bestimmten, festen, für uns erkennbaren Gesetzen geschieht, ist überhaupt eine verläßliche Planung möglich."[18)]

Eine solche Geschlossenheit setzt aber im Grunde ein Verfügenkönnen über die Zukunft und ein Berechnenkönnen aller

17) H.v. Hentig: Planung entwickelt eine neue Mentalität. In: Modelle für eine neue Welt, a.a.O. S. 159.

18) O.F. Bollnow: Das Verhältnis zur Zeit, S. 62 f.

relevanten Faktoren mit Hilfe von auf Vergangenheit und Gegenwart bezogenen Daten voraus. Da Vergangenheit und Gegenwart aber nicht ohne Rest rational analysierbar sind und die geschichtliche Entwicklung niemals monokausal erklärt werden kann, ist Geschichte immer 'offen'. Und es hieße den Charakter geschichtlicher Wirklichkeit verkennen, würde man eine 'Totalplanung' auch nur für möglich halten. Diese würde - wie schon Jaspers sagt - ein "Totalwissen" voraussetzen, über das wir keineswegs verfügen. Vielmehr leben wir schon immer in einer weitgehend "unabsichtlich hervorgebrachten Welt". Jaspers fährt fort: "Wenn wir in ihr aus endlichem Wissen unsere endlichen Zwecke verfolgen, so bewirken mir mit ihnen zugleich Folgen, an die wir nicht denken konnten. Sie im Ganzen kann kein Wille hervorbringen und keine Erkenntnis wissen."[19]

Insofern Planung im Sinne der Entscheidungslogik aber die Forderung nach "vollständiger Rationalität" impliziert und das Handeln dabei durch möglichst genaue Zweck-Mittel-Relationen orientiert und in die Lage gebracht werden soll, "in optimaler Effizienz nicht nur die von ihm gesetzten Zwecke selbst zu erreichen, sondern prospektiv auch Folgen und Nebenfolgen, mögliche Störfaktoren, zu berücksichtigen, d.h. von Risikobelastungen befreit zu sein"[20], intendiert sie immer die möglichst vollständige Erfassung aller für das jeweilige Handlungsfeld relevanten Daten. Das führt zu einer zunehmenden Detaillierung, Verzweigung und Komplizierung der Planungsprozesse, so daß Lipp feststellen kann: "... je präziser die Informationen, je differenzierter damit aber die Planungsfelder werden, desto mehr sind die Pläne selbst zu detaillieren: die Informationen werden aufs neue knapp, die Pläne erneut fragmentarisch" (S. 168). Ein solches Vorgehen führt - Forschungsprozessen analog - zum einen zu einer ständigen Ausweitung des planerischen Zugriffs, zum anderen zu einer immer stärkeren Atomisierung der Planungselemente. Dabei

---

19) K. Jaspers: Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. 30. - 32. Tsd., München 1966, S. 230.

20) W. Lipp: Plan, Sprache und Gründung. In: F. Maciejewski (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Supplement 1. Frankfurt a.M. 1973, S. 166. - Bei den folgenden Lipp-Zitaten geben wir nur in Klammern die Seitenzahl an.

sind Quantifizierbarkeit, Eindeutigkeit und Berechenbarkeit die zentralen Maßstäbe, die bereits eine technokratische Tendenz enthalten.

Ein besonderes Problem stellt in diesem Zusammenhang die Frage dar, in welcher Weise die für die Planung relevanten Daten selektiv erhoben bzw. für den Planungszweck vereinseitigt werden. Nach Lipp muß Planung "angesichts einer stets mehrdeutigen, ja mehrgesetzlichen sozialen Wirklichkeit, in der sie operiert, dazu neigen, alle Sachverhalte, die sich dem Kriterium der Meßbarkeit, aber auch alle Werte selbst, die sich der Forderung nach Übertragbarkeit nicht beugen, als nicht-operationabel auszuklammern und faktisch fallenzulassen". Und er fügt hinzu: "Daß diese Prämissen in der Konsequenz die Vorherrschaft 'rechenhafter', namentlich ökonomisch-technischer Gesichtspunkte bedingen, ist unmittelbar verständlich ... In den Horizont von Planung stößt am Ende nur vor, was Wertkonflikte, damit aber politische Fragen vermeidet - was den Planungsträgern also als kalkulabel, als mach- und herstellbar, als von der Sache her legitimiert zu sein scheint. Planung, entscheidungslogisch aufgefaßt, mündet so gesehen in Technokratie, in die Vorherrschaft des Sachverstandes, der den Blick auf genuine geschichtliche Wirklichkeit verstellt." (S. 168 f.)

Entsprechend impliziert die Planverwirklichung Kontrolle sowie das Ignorieren bzw. die Abwehr möglicher Störungen und damit weitgehende 'Geschlossenheit', die sich allerdings, "theoretisch als Rationalprämisse ausgewiesen, ... praktisch ... als vermachtet, als Resultat von Repression" (S. 170) erweist.

Diesem Konzept der Entscheidungslogik stellt Lipp die Auffassung der Systemtheorie gegenüber, die "an die Stelle 'geschlossener', 'vollständiger' Rationalität ... einen 'offenen', jeder Feststellung sich entziehenden Sinnbezug" setzt, um so "planendes Handeln über die gegebenen, beschränkten Zwecke hinauszuführen, es von prekären, den Bestand vermeintlich gefährdenden Überraschungen zu entlasten und an der Bewältigung neuer, sich bietender Möglich-

keiten selbst auszurichten" (S. 173). Die Gefahren und Grenzen beider Ansätze umreißt er dabei folgendermaßen: "Impliziert der Planungsbegriff der Entscheidungslogik... die Gefahr, praktisches Planen immer weiter zu vertagen und in die Zukunft hinauszuverlagern, so neigt die systemtheoretische Konzeption dazu, Planung richtungslos an die Gegenwart auszuliefern." (S. 176 f.)

In diesem Zusammenhang ist zunächst die Frage nach dem Verbindlichkeitscharakter der Planung zu stellen. Es ist ein entscheidender Unterschied, ob es sich um imperative oder um indikative, also Orientierungspunkte setzende Pläne handelt. Schreiben die einen das Handeln genau vor, so wollen die anderen vornehmlich Richtlinien ziehen, wie das etwa in den sogenannten Perspektivplänen geschieht. Damit ist auch die Frage nach der Zeitspanne angesprochen, auf die sich die Planung bezieht. Dabei wird gewöhnlich zwischen kurzfristiger, mittelfristiger und langfristiger Planung unterschieden. - Pläne genauer durchzukonstruieren, hat eigentlich nur für die nähere Zukunft einen Sinn. Es ist unrealistisch, Planung für zu lange Zeit unverrückbar festlegen zu wollen, da immer wieder die tatsächliche Entwicklung berücksichtigt werden muß, der gegenüber sich langfristige Vorausberechnungen oft genug als bloße Fiktionen erweisen.

In einer Zwischenposition zwischen rigider Fixierung und zu großer Offenheit könnte Planung als ein "flexibles Aktionsmodell"[21] verstanden werden, welches einerseits die notwendige Orientierung ermöglicht und eine ausreichende Verbindlichkeit besitzt, zum anderen aber auch neue Gegebenheiten verantwortungsbewußt integrieren kann.

Zwar kann die Wissenschaft dem politisch Handelnden Entscheidungshilfen bieten, nicht aber 'vollständige' Informationen liefern; das "Element des Ungewissen, des Ungesicherten", das mit der Entscheidung zu verantworten ist, kann sie nicht ausschalten. So sagt Ellwein[22]: "... der wissenschaftliche Charakter unserer Zeit ... bricht zwar

21) J.H. Kaiser: Der Plan als ein Institut des Rechtsstaats und der Marktwirtschaft. Umrisse eines Aktionsmodells. In: Planung II. Begriff und Institut des Plans. Hg. von J.H. Kaiser. Baden-Baden 1966, S. 25.

22) Politik und Planung. Stuttgart 1968, S. 12.

den Zugriff purer Irrationalität auf oder setzt ihm doch Grenzen, macht damit aber nur um so deutlicher, wo dennoch Ungewißheit herrscht und wo, im früheren Verständnis der Dinge, der politische Wille sein Recht hat, ja unerläßlich ist."

Insofern sich der Politiker zur Realisierung seiner Absichten auch der Planung bedient, kann Planung zum Vehikel neuer Gegebenheiten werden, die im politischen Willen ihren Ursprung haben. Aus der Perspektive der "Beplanten"[23] ändert das aber zumeist wenig an ihrer Eingespanntheit in Funktionszusammenhänge, die sie meistens nicht durchschauen und deshalb besser durchschauen lernen sollten. Erst dann nämlich ist eine angemessene Orientierung und eine verantwortliche Partizipation an und eine versierte Kontrolle von Entscheidungsprozessen möglich, in denen oft weitreichende, die Existenzbedingungen des Menschen betreffende, immer von bestimmten Interessen durchsetzte Weichenstellungen für die Zukunft vorgenommen werden. Vor allem H. Marcuse, dessen Proklamation einer 'großen Weigerung' längst durch die Aktivitäten von Bürgerinitiativen abgelöst ist, hat diesen Zusammenhang immer wieder kritisch reflektiert.

Nach Marcuse sind der Operationalismus in den Naturwissenschaften, der Behaviorismus in den Sozialwissenschaften und damit der methodische Instrumentalismus und Konstruktivismus sowie Kontrolle und Herrschaft Kennzeichen einer technologischen Rationalität, die sich an einer Befriedung des Kampfes ums Dasein uninteressiert zeigt, das kritische Transzendieren verlernt hat, eine Instanz der Repression und in ihrer Beschränktheit - aufs Ganze gesehen - irrational ist. "Rational" (vernünftig) ist von da her eine Denk- und Handlungsweise, die die Rationalität des technischen Funktionierens übersteigt und sich an den "wahren Bedürfnissen" des Menschen orientiert, die "darauf abzielt, Unwissenheit, Zerstörung, Brutalität und Unterdrückung zu

---

23) Dieser Begriff findet sich bei H. Schelsky: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. Opladen 1975, u.a. S. 374.

verringern"[24]. An anderer Stelle bemerkt Marcuse: "Je rationaler, produktiver, technischer und totaler die repressive Verwaltung der Gesellschaft wird, desto unvorstellbarer sind die Mittel und Wege, vermöge derer die verwalteten Individuen ihre Knechtschaft brechen und ihre Befreiung selbst in die Hand nehmen könnten."[25] Um Mißverständnisse zu vermeiden, muß man sich hier den besonderen Charakter der Begriffe 'Repression' und 'Knechtschaft' bewußt machen, die sich auf soziale Kontrolle und totale Verwaltung, die Manipulation der Bedürfnisse sowie auf die prägende Beeinflussung durch die Massenmedien beziehen. Eine "Befreiung" von solchen Abhängigkeiten kann u.E. nicht durch einen revolutionären Akt, wohl aber durch eine Selbstbestimmung ermöglichende und provozierende Erziehung geschehen, die dem Menschen die sozial verpflichtete Entfaltung seiner Individualität ermöglicht.

Ähnlich kritisch fordert von Hentig eine Vernunft, die die technische Rationalität übersteigt, wenn er den Titel seines Aufsatzes "Planung entwickelt eine neue Mentalität" folgendermaßen erläutert: "Mentalität heißt hier ein Zustand des Geistes, der von diesem Geist selber nicht mehr erreicht und kritisiert werden kann. Dieser Zustand wird planmäßig erreicht, indem man den Geist, bevor er dieser Selbstkritik fähig ist, auf ein Prinzip abrichtet ..."[26]

---

24) H. Marcuse: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied 1970, S. 157. - Zur kritischen Auseinandersetzung gerade mit Marcuses Unterscheidung von "wahren" und "falschen" Bedürfnissen s. Th. Wilhelm: Jenseits der Emanzipation. Stuttgart 1975, S. 42 - 47 und S. 99 f.; zum Problemzusammenhang von 'Bedürfnissen' und Planung s. H. Tenbruck: Zur Kritik der planenden Vernunft. Freiburg i.B. 1972, S. 72 ff.

25) A.a.O. S. 26 f.

26) H.v. Hentig: Planung entwickelt eine neue Mentalität, a.a.O. S. 157. - Vgl. auch O.F. Bollnow: Maß und Vermessenheit des Menschen. Göttingen 1962, S. 61: "... Der Mensch empfindet diese Funktionalisierung schließlich gar nicht mehr als eine von außen kommende Behinderung, weil er selbst schon in seiner Denkweise ganz von da her geformt ist. ..."

Hier wird eine Bewußtseinslage gefordert, die die funktionalen Abhängigkeiten reflektierend übersteigt und der Gefahr einer Verobjektivierung des Menschen entgegenwirkt. Daraus ergeben sich nicht zuletzt weitreichende pädagogische Aufgaben.

Unsere Wirklichkeit als eine weitgehend geplante und in der Planung auf Zukunft bezogene durchsichtig zu machen und Möglichkeiten einer demokratischen Beteiligung an einer so sich vollziehenden Zukunftsgestaltung sichtbar zu machen und zu eröffnen, sind zentrale Aufgaben einer Erziehung, die die heranwachsende Generation auf ein verantwortliches Handeln in der Gesellschaft vorbereiten will. - Das Feld dieser Bemühungen kann dabei nicht nur die die Schule umgebende gesellschaftliche Wirklichkeit sein, es ist vielmehr von zentraler Wichtigkeit, daß die Schule selber zu einer ihre Planhaftigkeit durchsichtig machenden und selber planenden Institution wird.

Welche Lernmöglichkeiten hier die Schule selbst bietet, kommt deutlich bei von Hentig zum Ausdruck, wenn er schreibt: "Die Schule, d.h. die Stelle, an der die Menschen für das künftige Leben vorbereitet werden, ist ein durch und durch geplantes Unternehmen, aber sie verleugnet ihren Plan. ... Aus der Erfüllung von Lehrplänen, der Einhaltung von gegebenen Ordnungen, der Verwaltung von Ämtern lernt man nicht Pläne machen, nicht Ordnungen stiften, nicht Entscheidungen verantworten. An dem in isolierte autonome Fächer aufgeteilten Wissen lernt man nicht die Koordination, die Kommunikation, die Kooperation. Andererseits lernt man auch nicht einsehen, was Pläne in ihrer notwendigen Rationalität sind, denn der Lehrplan erscheint nicht als freier Plan, sondern als die gegebene Ordnung der Dinge und Vorgänge selbst... Pläne, wie sie in der Schule auftreten, sind schon für den Lehrer mehr Naturereignisse als Entwurf; sie entbehren dessen, was sie zu Plänen macht: des wollenden, sich seiner Funktion bewußten und umsichtigen Subjekts."[27]

Das ist also der Bezugsrahmen, in den unsere Thematik eingelassen ist: Der Erziehungssektor kann sich den Prinzipien

27) H. von Hentig, a.a.O. S. 172 f.

der Gesellschaft, auf die er bezogen ist, nicht entziehen. Allerdings gilt es, diese Prinzipien zum Gegenstand kritischer Reflexion zu machen, um eine produktive Auseinandersetzung und gegebenenfalls eine Veränderung der Situation herbeizuführen. Auf die Planungsproblematik bezogen muß es darum gehen, die Prinzipien zweckrationaler Planung durchsichtig zu machen und jener Rationalität, die mit ihren kritisch-kommunikativen Implikationen ein Produkt von Erziehung sein kann, nicht zuletzt in der Schule stärker Geltung zu verschaffen.

4. Grenzen der Planung

Planung ist ein Mittel zur Gestaltung der Zukunft. So spricht man auch allgemein von Zukunftsplanung. Dieser Begriff ist allerdings recht unscharf und zu einem Teil tautologisch, insofern Planung ja ihrem Wesen nach immer auf Zukunft bezogen ist. Bezeichnet das Wort zunächst auch die Dispositionen von Einzelpersonen etwa hinsichtlich der Wahl des Bildungsweges, der Berufs- und Partnerwahl, so gilt der Begriff aber vor allem und zunehmend nur für Planungen von Gemeinwesen zumindest in der Größenordnung von Gemeinden bis hin zu Regionen, Staaten und Staatenbünden. Dabei handelt es sich zumeist um ein ganzes Bündel strukturbestimmender Maßnahmen. Solche Planungen haben unter Berücksichtigung kollektiver Wertelemente einen hohen Grad an Allgemeinverbindlichkeit, während sich unterhalb dieser Ebene vor dem Hintergrund weniger allgemeiner Wertspektren Planungen mit kleinerem Wirkungsradius vollziehen können, die aber die allgemeineren Vorgaben immer wieder zu berücksichtigen und sich an entsprechenden Rahmenbedingungen zu orientieren haben. So muß sich etwa - um das Gemeinte mit einem einfachen Beispiel anzudeuten - der Betriebsangehörige, der seinen Urlaub planen will, an die Betriebsferien halten, die selber wiederum nicht selten auf der Grundlage regionaler Vereinbarungen oder vor dem Hintergrund konjunktureller Gegebenheiten festgelegt werden.

Mit dem Wort Planung können recht unterschiedliche Vorgänge bezeichnet werden. Geplant wird gewöhnlich etwas, was man vorhat, eine Reise etwa oder irgendein anderes Unter-

nehmen. Geplant wird vor allem da, wo gewirtschaftet wird, im kleinsten Haushalt und im größten Unternehmen. Geplant wird auf politischem, wirtschaftlich-technischem und kulturellem Gebiet. Das belegen täglich Begriffe wie Haushaltsplanung, Finanzplanung, Wirtschaftsplanung, Raumplanung, Städteplanung, Sozialplanung, Unternehmensplanung, Forschungsplanung, Bildungsplanung usw.

Insofern Planung "überall in die Gegenstände, Ereignisse und Einrichtungen" eingeht, die uns umgeben[28], bestimmt sie unser Leben, auch wenn wir uns dessen nicht immer bewußt sind. Dabei haben die einzelnen Planungsaktivitäten oft ungeahnte Folgewirkungen für andere Bereiche unseres Zusammenlebens. So kann z.B. die Planung einer Straße die zukünftigen Kommunikationsstrukturen eines Ortes entscheidend beeinflussen. Und die Begradigung eines Bachbetts und die Technisierung eines Tals in einem städtischen Erholungsgebiet kann Folgen haben, deren sich die ihre Arbeit 'sachgemäß' ausführenden Techniker kaum bewußt sind[29]. Es ließe sich an vielen Beispielen zeigen, daß oft gerade die sozialen Folgen technischen Planens zu wenig bedacht werden. Dabei kann man vielleicht von mangelnder Übersicht, aber nicht eigentlich von 'Fehlplanung' sprechen, deutet sich hier doch eine fundamentale Begrenzung planerischer Möglichkeiten an, die in der Undurchsichtigkeit der menschlichen Bedürfnis- und Zweckstruktur ihren Grund hat. Auf die hohe Instabilität und Unübersichtlichkeit menschlicher Bedürfnisse und Präferenzen hat vor allem F. H. Tenbruck hingewiesen, dessen Position wir im Folgenden ansatzweise skizzieren wollen.

Durch Planung sollen bestimmte Zwecke erreicht werden. "Zum Planungswissen rechnen somit alle Kenntnisse, welche über die Beziehungen von Mitteln und Zwecken unterrichten. Dieses technische Wissen reicht aber für die Planung noch nicht aus."[30] Wichtig ist zunächst die Frage nach den

28) Vgl. F.H. Tenbruck: Zur Kritik der planenden Vernunft. Freiburg 1972, S. 7.
29) Vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1973, S. 9.
30) F.H. Tenbruck: Zu einer Theorie der Planung. In: Wissenschaft und Praxis. Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen des Westdeutschen Verlages. Köln und Opladen 1967, S. 109 - 135; hier S. 111. - Bei den folgenden Zitaten aus dieser Abhandlung geben wir nur in Klammern die Seitenzahl an.

Zwecken, nicht primär nach der Art, in der sie sich realisieren lassen. Die erste Entscheidung fällt bereits bei der Auswahl zwischen bestimmten möglichen Zwecken. Mit Tenbrucks Worten: "Es ist ja nicht damit getan, daß irgendwelche Zwecke realisiert werden. Man muß vielmehr den relativen Gratifikationswert der Zwecke kennen, um vernünftig planen zu können. Es müssen irgendwelche Vorstellungen darüber bestehen, wie wichtig ein Zweck im Verhältnis zu anderen Zwecken ist, oder wie sich die Befriedigung, welche man aus der Realisierung eines Zweckes ziehen würde, mit der Befriedigung vergleicht, welche man aus der Realisierung eines anderen Zweckes gewinnen könnte." (S. 111/112)

Da die Situation, in der wir leben, immer zahlreiche Bedürfnisse befriedigt, ohne daß wir uns dessen bewußt wären, wird uns zum "erkennbaren Zweck ... nur das, was nicht schon automatisch durch die Umstände genügend befriedigt wird, also einer besonderen Anstrengung oder Veranstaltung bedarf" (S. 112/113). Daß unsere Bedürfnisse durch unsere Zwecke "nie zu erschöpfen" sind, daß wir nicht die "Gesamtheit der latenten Funktionen" kennen, "welche unsere Lebensumstände für uns erfüllen" und daß eine zu große Verschätzung des Gratifikationswertes, den man aus der Erfüllung von Wünschen und Zwecken erwartet, zu Enttäuschungen führen muß, versucht Tenbruck durch ein plastisches Beispiel zu verdeutlichen: "Der Mann, der sich von einer anderen Frau so fasziniert fühlt, daß er in der Verbindung mit ihr sein vollständiges Glück erwartet, aber nach Erlangung des Preises feststellen muß, daß die von ihm verlassene Frau ihm damals gar nicht wahrgenommene Annehmlichkeiten eintrug, welche vielleicht am Ende mehr wiegen als ein bestimmtes Plus, welches ihm die neue einträgt, ist eine Illustration für ein gewöhnliches Erlebnis, das seinen systematischen Grund in der Undurchsichtigkeit unserer Bedürfnisstruktur und, nachfolgend, in der Unbestimmbarkeit des endgültigen Gratifikationswertes unserer Ziele hat." (S. 113)

Ob man 'Enttäuschungen', 'Schicksalsschläge', sogenannte 'Zufälle' oder 'Pannen' näher analysiert - die Grenzen der Planung lassen sich auf vielfältige Weise umreißen.

Wie diese Grenzen aber zu bestimmen sind, hängt wesentlich von dem Bereich ab, in dem geplant wird. So sind verschiedene Bereiche unseres Lebens von vornherein in recht unterschiedlichem Maße der Planung zugänglich. Planung ist im naturwissenschaftlich-technisch-handwerklichen Bereich sicherlich am ehesten möglich, während die unberechenbaren Faktoren im ökonomischen und schließlich politisch-gesellschaftlichen Bereich, wo es um das Zusammenleben von Menschen geht, ständig zunehmen, zumal sich da die Probleme der Koordination verschiedenster Planungsaktivitäten häufen.

Wird etwa im Fernsehprogramm schon Wochen vor dem eigentlichen Ereignis der Zeitpunkt der Übertragung einer Mondlandung angezeigt, so deutet das auf einen hohen Planbarkeitsgrad im Bereich der Technik hin, und man kann tatsächlich von einer De-futurisierung der Zukunft durch Planung sprechen, wenn auch hier irgendwelche 'Pannen' das ganze Unternehmen in Frage stellen können. Im Bereich der Industrie und Wirtschaft ist Planung (bei allen Unsicherheiten der 'Konjunktur') ebenfalls in hohem Maße möglich. Erwecken allerdings Schlagworte wie z.B. das von der "falsch programmierten Gesellschaft"[31] den Eindruck, als sei eine 'richtige' und 'optimale' von höherer Instanz zu bewerkstelligende 'Programmierung' der Gesellschaft möglich, so ist demgegenüber darauf hinzuweisen, daß eine Gesellschaft nicht programmierbar ist wie etwa - um an das genannte Beispiel anzuknüpfen - der Flug einer Raumkapsel.

Zwar sind Berechnungen auf der Ebene der Gesellschaft aufgrund einer statistischen Neutralisierung der Unwägbarkeiten des individuellen Lebens möglich, aber welchen Nutzen sollte der einzelne etwa aus dem statistisch ausweisbaren Durchschnittsalter 'des Bundesbürgers' für seine eigene 'Lebensplanung' ziehen? Der einzelne Mensch, der zwar sein Leben führen oder gestalten, aber nicht eigentlich planen kann, muß auf unvorhersehbare Entwicklungen und Ereignisse gefaßt sein und bleibt letztlich bei allem - notwendigen - Planen immer von 'Schicksalsschlägen' bedroht. Stellt auch

31) K. Steinbuch: Falsch programmiert. Über das Versagen unserer Gesellschaft in der Gegenwart und vor der Zukunft und was eigentlich geschehen müßte. Stuttgart 1969.

der Tod die äußerste Begrenzung allen individuellen Planens dar, so darf man doch nicht das Zuträgliche und die positiven Möglichkeiten, die die Zukunft bereithält, übersehen.

In der Totalität seiner Subjektivität bleibt der Mensch außerhalb gesellschaftlicher Planung, bzw.: er ist durch diese immer nur partiell erfaßt und nie total faßbar. Ist er etwa als Funktionsträger eingeplant, der in einem 'durchrationalisierten' Betrieb bestimmte, ihm detailliert vorgeschriebene Aufgaben zu erfüllen hat, so ist er nur in dieser Funktion ein Objekt der Planung, die andere betreiben, es sei denn, ihm werden Mitspracherechte bei der Planung eingeräumt. Als Träger einer bestimmten Rolle - sei es als Sozialversicherter, Verkehrsteilnehmer oder Lehrer - ist der einzelne weitgehend an die in dem jeweiligen Kontext herrschenden Rahmenbedingungen gebunden und hat nur begrenzt die Möglichkeit, diese Rolle gemäß seinen Vorstellungen und Wünschen zu verändern, konstituiert sich doch in den gesellschaftlich vorgegebenen Rollen ein Orientierungskonstrukt zur Ermöglichung gesellschaftlicher Planung und Berechenbarkeit des Verhaltens. Die durch Gepflogenheiten und Gesetze, aber auch durch Planung gegebenen bzw. gesetzten Rahmenbedingungen ermöglichen ein gewisses Maß von rationaler Orientierung und Vorausplanung und sind eine unabdingbare Voraussetzung für jedes geordnete menschliche Zusammenleben.

Andererseits ist - wie oben schon angesprochen - die Gefahr einer "Funktionalisierung des Lebens" nicht zu übersehen, bei der der "konkrete einzelne Mensch mit seinen Sorgen und Nöten, mit seinem besonderen Schicksal"[32] gleichgültig zu werden droht und geradezu als zu eliminierender Störfaktor erscheint, der das reibungslose Funktionieren des jeweiligen Funktionszusammenhangs gefährdet. Eine so mechanisierte Gesellschaft mit dem Primat des Wirtschaftlich- und Technisch-Rationalen birgt unverkennbar die Gefahr einer Abwertung des Individuums, welches - konformistisch geworden - die Fähigkeit und zum Teil auch die Möglichkeit verliert, über seine persönliche Zukunft

32) O.F. Bollnow: Maß und Vermessenheit des Menschen, S. 62.

zu entscheiden.

Wirkt eine solche zweckhafte Organisation der technischen Zivilisation auch systemstabilisierend, so ergeben doch die nebeneinanderherlaufenden, sich zum Teil überschneidenden, ja widersprechenden kollektiven und individuellen Planungen und Pläne ein kompliziertes, schwer durchschaubares, in die Zukunft hineinragendes Beziehungsgeflecht, welches - im Ganzen gesehen - kumulative Effekte hervorbringt und mit Unsicherheitsfaktoren behaftet ist, die nicht alle kalkulierbar sind, zumal ein zu den bekannten Bestandteilen der Situation hinzutretendes neues Element die Gewichte in ihr radikal verschieben kann. Von da her ergibt sich die Notwendigkeit einer permanenten Neuorientierung und einer wechselseitigen Information und Koordination zum Zweck einer gemeinsamen Bewältigung der Zukunftsprobleme in einer "offenen Gesellschaft"[33].

---

33) Wir greifen diesen Topos im Anschluß an K.R. Poppers Buch "Die offene Gesellschaft und ihre Feinde" (Bern 1958) bewußt auf. - J. Habermas hat in seinem Buch "Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus" (Frankfurt a.M. 1973) die strukturellen Zusammenhänge der hier angesprochenen Problematik untersucht, auf die wir hier allerdings ebensowenig eingehen können wie auf die durch ein weitgehendes Informationsmonopol und starke zentrale Lenkung gekennzeichnete Situation in den sozialistischen Staaten (siehe dazu R. Bahro: Die Alternative. Zur Kritik des real existierenden Sozialismus. Köln 1977).

II. BILDUNGSPLANUNG IN DER BRD SEIT 1949

Die Planung des Bildungswesens und die gesamtstaatliche Entwicklungsplanung müssen als aufeinander bezogen verstanden werden. Staatliche Entwicklungspläne im weitesten Sinn beinhalten alle Ziele und Bedürfnisse des gesamten Staates, wie sie vor allem in den Haushaltsplänen ihren Niederschlag finden. In der Perspektive der Etats von Bund und Ländern ist das Bildungswesen vor allem unter Kostengesichtspunkten erfaßt. Neben diesen eher quantitativen müssen aber auch qualitative Aspekte berücksichtigt werden. Liegt das Schwergewicht im einen Fall auf einem Verständnis von Bildungsplanung als Bedarfsplanung, wobei Bedarfsplanung hier vor allem "die Steigerung der Zahl qualifiziert Ausgebildeter parallel zur Steigerung des wirtschaftlichen Produktionsniveaus"[1] bedeutet, so liegt es im andern Fall eher auf dem Anspruch einer Demokratisierung der Bildungseinrichtungen und einer Bildung um ihrer selbst willen, d.h. zur Steigerung der menschlichen Qualitäten möglichst vieler Individuen[2].

Wir werden uns in diesem Kapitel unter verschiedenen Hinsichten mit der Bildungsplanung befassen: Zunächst wollen wir kurz die institutionellen, politischen und verfassungsrechtlichen Instanzen der Bildungsplanung in der BRD skizzieren als den Rahmen, in dem sich Bildungsplanung vollzieht. Vor diesem Hintergrund soll dann die Einstellung zur Bildungsplanung in der BRD seit ihrer Gründung im Jahre 1949 umrissen werden. Schließlich wollen wir Bildungsplanung als einen politischen Entscheidungsprozeß akzentuieren und nach den Möglichkeiten der Partizipation der am Bildungsprozeß Beteiligten und einer breiteren Öffentlichkeit an den bildungspolitischen Entscheidungsprozessen fragen.

---

1) E. Möller: Quantitative und qualitative Aspekte der Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Gesellschaftliche Planung. Materialien zur Planungsdiskussion in der BRD. Hg. von B. Schäfers. Stuttgart 1973, S. 344.
2) Vgl. Ch. Oehler: Die Chancengleichheit als Ziel der Bildungsplanung. In: Gesellschaftliche Planung, a.a.O. S. 334 ff.

1. Politische und institutionelle Voraussetzungen

Nach dem zweiten Weltkrieg erhielten im föderalistischen System der BRD die Bundesländer - anknüpfend an die Tradition der Weimarer Republik - wieder die Kulturhoheit, die sich inzwischen allerdings - wie H.-G. Roth feststellt - zu einem "kooperativen Bildungsföderalismus" weiterentwickelt hat: "Die absolute Kulturhoheit der Länder - von vielen als Grundübel der Bildungsmisere beklagt - hat sich längst in einen kooperativen Bildungsföderalismus gewandelt, in dem die Länder über Staatsverträge und Verwaltungsabkommen in den verschiedensten Gremien ihre Bildungskonzepte koordinieren."[3] Dem Zweck einer Koordination auf dem bildungspolitischen und bildungsplanerischen Sektor sollten verschiedene Institutionen dienen, die wir im Folgenden in einem kursorischen Überblick vorstellen wollen.

Das erste Koordinationsgremium war die 1948 noch vor der Verabschiedung des Grundgesetzes eingerichtete Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK), die die Aufgabe hat, "Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung zu behandeln und gemeinsame Anliegen zu vertreten" (S. 16).

1953 wurde auf Initiative der KMK und des Bundesinnenministeriums der "Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" gegründet, der nach Art. 1 seiner Satzung "die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens beobachten und durch Rat und Empfehlungen fördern" sollte (S. 17). Von seinen 29 Empfehlungen und Gutachten hat besonders der "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" aus dem Jahre 1959 Beachtung gefunden. Allerdings hat der 1964 aufgelöste Ausschuß keinen nachhaltigen Einfluß "auf die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Bildungswesens" gehabt und das vor allem deshalb nicht,

3) H.-G. Roth: 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn 1975, S. 15 f. - Im Folgenden werden wir uns im wesentlichen auf Roths Ausführungen beziehen; bei Zitaten wird in Klammern die Seitenzahl seines Buches angegeben.

"weil diesem Expertengremium keine Regierungsvertreter angehörten" (S. 18).

1957 wurde aufgrund eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern der Wissenschaftsrat gebildet, der sich aus einer Wissenschaftlichen und einer Verwaltungskommission zusammensetzt und an dessen Verhandlungen im Unterschied zum Deutschen Ausschuß auch Ministerialvertreter mit Stimmrecht teilnehmen. Waren die Vorteile dieser Konstruktion unverkennbar, so konnte die Beteiligung politisch Verantwortlicher aber auch in bestimmten Fällen zu einem Hemmnis für die Beratungen werden: "Während sich in der Anfangsphase, als der Wissenschaftsrat seine Hauptaufgabe im quantitativen Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen sah, die Mischung von Experten und Politikern bewährt hat, erwuchsen dem Wissenschaftsrat in späteren Jahren, als die harte Diskussion um die innere Hochschulreform einsetzte, aus dieser Konstruktion heraus immer mehr Schwierigkeiten und Probleme." (S. 19)

Beim 1965 ins Leben gerufenen Deutschen Bildungsrat versuchte man solche Schwierigkeiten durch die Installierung einer getrennten Abstimmung von Bildungs- und Regierungskommission zu vermeiden, wobei die Regierungskommission nur beratende Funktion hatte. Für die eigentlich planende Bildungskommission, die ihre Empfehlungen mit der Regierungskommission durchdiskutierte und beriet, waren etwaige Einsprüche der Regierenden nicht bindend. Der Unterschied der Konstruktion des Deutschen Bildungsrates gegenüber der des Deutschen Ausschusses und des Wissenschaftsrates lag darin, daß hier Sachverstand und Politik, Planung und Entscheidung getrennt, aber dennoch koordiniert waren. Zudem war die Zielsetzung und Aufgabenstellung der Bildungskommission in dem Abkommen zwischen Bund und Ländern vom 15.7.1965 wesentlich konkreter formuliert: Sie hatte die Aufgabe, "1) Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechen und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen berücksichtigen. 2) Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen. 3) Empfehlungen für eine langfristige Planung

auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen"[4].

Diese Zielsetzungen haben vielfältige Planungsaktivitäten in Gang gebracht. So wurden z.B. in den Kultusbehörden der Länder Planungsabteilungen eingerichtet, die inzwischen eigene Schulentwicklungspläne vorgelegt haben.

Neben einer Fülle weiterer Empfehlungen und Gutachten legte der inzwischen (1976) aufgelöste Bildungsrat 1970 sein 'Hauptwerk' vor, den "Strukturplan für das Bildungswesen", der die "Stufen des Bildungswesens vom Elementarbereich über den Primarbereich und Sekundarbereich bis zur Weiterbildung"[5] umfaßt. Ausgehend von der Forderung der Chancengleichheit plädiert er für ein nach Stufen gegliedertes, durchlässiges, differenziertes Schulsystem, das eine optimale individuelle Förderung ermöglichen soll. Wurde im Strukturplan mit Ausnahme der Lehrerbildung der Hochschulbereich ausgeklammert, so wurden für diesen Bereich vom Wissenschaftsrat entsprechende "Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970"[6] herausgegeben. Diese Empfehlungen wie auch die des Strukturplans fanden ihren Niederschlag im "Bildungsbericht 1970" der Bundesregierung vom 8.6.1970. Diesen Bericht, von dem A. Flitner sagt, er habe sich "ausdrücklich nicht als sozial-liberales Sonderprogramm"[7] verstanden, beurteilt H.-G. Roth[8] folgendermaßen: "Die für eine breite Diskussion so entscheidender bildungsreformerischer Vorschläge unumgängliche Offenheit des Strukturplanes wurde ... im Bildungsbericht in verbindliche Programmatik gegossen. Dies mußte zwangsläufig die bildungspolitischen Fronten zwischen Regierung und Opposition verhärten. Offenere Formulierungen und Alternativen hätten sicherlich den zähen Diskussionsprozeß beschleunigt, der erst einige Jahre später im Bildungsgesamtplan endlich zu einem Kompromiß über Grundprinzipien der Bildungspolitik geführt hat."

---

4) KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister: Kulturpolitik der Länder 1965/66. Bonn 1967, S. 319.
5) Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart ^{4}1972, S. 16.
6) Bd. 1 - 3. Bonn 1970.
7) A. Flitner: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977, S. 35.
8) A.a.O. S. 21 f.

Handelte es sich bei den Empfehlungen des Bildungsrates zum Ausbau des Bildungswesens nach H.-G. Rolff[9] vor allem um "Konzeptplanung" ohne Entscheidungsbefugnisse hinsichtlich einer Realisierung dieser Konzepte, so trat die Bildungsplanung mit der Gründung der "Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung" am 25.6.1970 in das Stadium der "Entscheidungsplanung" ein. Um ein Zusammenwirken von Bund und Ländern bei der Bildungsplanung zu ermöglichen, waren Änderungen des im Bildungsbereich sehr stark föderalistisch verfaßten Grundgesetzes vorgenommen worden (u.a. Art. 91 b GG). - Die Tätigkeit der Bund-Länder-Kommission bezeichnet den "ersten Versuch einer 'integrierten Bildungsplanung' in der Bundesrepublik, die alle wichtigen Bereiche der Gesellschafts- und Infrastrukturpolitik aufeinander abstimmt"[10]. Ihre zentrale Aufgabe war die Erstellung des "Bildungsgesamtplans", mit dessen Erscheinen 1973[11] die Bildungsplanung nach Rolff in ihre dritte Phase, die "Realisierungsplanung", eingetreten ist, die "in erster Linie Aufgabe der Landesregierungen, Kommunen und Kreise" ist.

Der "Bildungsgesamtplan", der die Grundsätze angibt, an denen sich die Reformen unseres Bildungssystems bis zum Jahre 1985 orientieren sollen, geht bewußt vom (1973) Bestehenden aus und zielt von da her auf bestimmte Veränderungen hin. Er gibt dabei für 1975 und 1980 Planungseckdaten an, die sowohl eine mittelfristige Orientierung wie zugleich eine Erfolgskontrolle ermöglichen sollten. - In diesem Zusammenhang läßt sich schon heute sagen, daß nicht nur planungstechnische, sondern auch wirtschaftliche und bildungspolitische Schwierigkeiten den Zweifel an einem Zustandekommen der intendierten Bildungsreform, die schon viele für gescheitert halten, berechtigt erscheinen lassen.

Gegenüber den Intentionen des Strukturplans wurden die Positionen im Bildungsgesamtplan zum Teil stark zurückgesteckt, bzw. endgültige Entscheidungen vertagt. Neben den Bereichen, über die eine weitgehende Einigung erzielt werden konnte, blieben unter anderem folgende Fragen offen,

---

9) "Bildungsplanung". In: Ch. Wulf (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 86.
10) H.-G. Roth, a.a.O. S. 23.
11) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Bd. 1 und 2. Stuttgart 1973.

über die keine Einigung zwischen den CDU/CSU-Ländern und den übrigen Ländern bzw. den Bundesvertretern zustandekam[12]: die Zuordnung der Fünfjährigen zum Elementar- oder Primarbereich, eine schulformabhängige oder -unabhängige Orientierungsstufe, die Frage einer generellen Einführung der Gesamtschule sowie eines Stufenlehrers.

Hinsichtlich der verschiedenen Widersprüche und Inkonsequenzen, die die bildungsplanerische und bildungspolitische Entwicklung in den 70er Jahren kennzeichnen, bemerkt Flitner: "In den Jahren nach 1972 liefen Planung und Politik zusammenhanglos nebeneinander her und stellten sich auf eine Weise gegenseitig infrage, wie es in einem rational organisierten Staatswesen ausgeschlossen sein sollte."[13]

2. Die Einstellung zur Bildungsplanung

Die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg war zunächst gekennzeichnet durch eine Phase raschen Wiederaufbaus nach den Prinzipien der freien Marktwirtschaft. Planungen waren weitgehend verpönt. Für den Bildungsbereich sind folgende Äußerungen H. Beckers aufschlußreich, mit denen er 1957 seine "Überlegungen zu dem neuen französischen Bildungsplan" begann: "Planungen sind im deutschen Bildungswesen nicht beliebt. Ebenso stößt das Wort 'Reform' auf einen überwiegend negativen Affekt, wenn es auf Schule und Hochschule bezogen wird." Becker fährt fort: "Ähnlich diskreditiert wie das Wort 'Reform' ist das Wort 'Plan'. Planungen im politischen Raum gelten als totalitär, d.h. als faschistisch oder bolschewistisch. In Deutschland neigt man viel eher dazu, sich einer traditionellen Bürokratie zu unterwerfen, als sich in Freiheit zu einer auf die Zukunft gerichteten Planung zusammenzufinden. Dabei wird übersehen, daß hinter der Bürokratie ja auch ein Plan steht, wenn auch manchmal ein unbewußter. In der modernen Gesellschaft bedeutet das Fehlen eines Planes oft nicht etwa Freiheit, ja nicht einmal Anarchie, sondern die Diktatur des Anonymen und daher Verantwortungslosen. Die Abneigung gegen 'Reform' und 'Plan' wurde noch verstärkt,

12) Vgl. A. Flitner, a.a.O. S. 45; vgl. auch Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn 1975.
13) A.a.O. S. 44.

als die Besatzungsmächte ihre Tätigkeit mit Plänen zur Schul- und Hochschulreform begannen."[14]

Im Hinblick auf die Tätigkeit des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen gibt Becker zu bedenken, daß relativ unverbindliche einzelne Gutachten allein nicht ausreichen, daß sie vielmehr "ihren Niederschlag in einem zusammenfassenden Bildungsplan finden müssen, wenn der Schritt von Modellen und Versuchen zu einem modernen Bildungswesen gelingen soll"[15]. Becker kritisiert in diesem Zusammenhang das mangelnde Zusammenwirken ansonsten "hervorragender Modelle" in der westdeutschen Bildungslandschaft[16] und weist auf die Bedeutung hin, die der französische Bildungsplan mit seinen Prämissen - mehr Bildung für mehr Menschen, Chancengerechtigkeit, allgemeine Bildungsförderung, Anpassung des Bildungswesens an die strukturelle Differenziertheit der modernen Arbeitswelt - für die deutsche bildungspolitische Diskussion haben könnte. Dieser Plan, dessen Absicht es war, alle Einrichtungen vom Kindergarten über die Schule, die Berufsbildung und Universität bis zur Erwachsenenbildung neu zu ordnen und aufeinander abzustimmen, hat in der Bundesrepublik im 1970 erschienenen "Strukturplan für das Bildungswesen" ein gewisses Analogon gefunden.

Allgemein beklagt Becker (1956) die elitäre Auffassung von Bildung in Europa, während in den USA und in Rußland Bildung bereits als die "Zukunftsfrage des ganzen Volkes" empfunden werde. Becker fährt fort: "Bildungssoziologische

14) H. Becker: Bildung zwischen Plan und Freiheit. Stuttgart 1957, S. 9 f.
15) A.a.O. S. 11.
16) "Diese Modelle können auch nicht zusammenwirken, weil ihre Entstehung dem Zufall persönlicher Initiative zu verdanken ist; ihnen fehlt nicht nur die Möglichkeit der Vervielfältigung, sondern in den meisten Fällen auch die Beziehung zueinander; die Verschiedenartigkeit der Menschen und ihrer geistigen Herkunft führt dazu, daß die Modelle nur selten verbindend zwischen den verschiedenen Sparten des Bildungswesens wirken können, auch wenn sie eine solche Verbindung intendieren. Die Berufung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen geht zum Teil auf das Unbehagen darüber zurück, daß einzelne Vorstöße der Erneuerung sich im Nachkriegsdeutschland nicht zu einer wirklichen Umgestaltung des Bildungswesens zusammengefunden haben." (H. Becker, a.a.O. S. 10 f.)

Untersuchungen auf allen Gebieten sind notwendig, um der Planung fortlaufend die richtigen Grundlagen zu geben. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen und der Wissenschaftsrat werden die entscheidende konstruktive Vorarbeit zu leisten haben. In diesen Beratungsgremien muß sich die Freiheit der geistigen Menschen mit dem Willen zum gemeinsamen Plan verbinden."[17] Becker betont in diesem Zusammenhang, daß eine in enger Beziehung zur gesellschaftlichen Entwicklung stehende Planung unabdingbar notwendig sei, daß sie aber nicht die "geistige Entwicklung des einzelnen" einengen dürfe; diese müsse vielmehr zu einer "aktiven Kraft für das Ganze" werden.

Damit sind die beiden zentralen Begriffe genannt, die mit unterschiedlicher Auslegung und unterschiedlicher ideologischer Akzentuierung die gesamte Planungsdiskussion begleiten: 'Plan' und 'Freiheit'. Vor dem Hintergrund dieser Begriffe wurde immer wieder die Frage gestellt, ob Bildung überhaupt planbar sei. Daß der Bildungs- und der Planungsbegriff offenbar als nicht miteinander vereinbar empfunden wurden, belegt beispielsweise die Bemerkung O. Hammelbecks: "Wir spüren, daß sich das Wort Bildung gegen Planbarkeit sträubt, auch gegen Bildungsplanung und Bildungswerbung."[18]

---

17) H. Becker: Forderungen an unser Bildungssystem - Schule, Hochschule, Volksschule und Gesellschaft -, a.a.O. S. 50. - Vgl. zum Folgenden S. 52.

18) Zit. nach Th. Wilhelm: Theorie der Schule, Stuttgart 1967, S. 188.-
Wenn einige Autoren wegen der Vorbelastetheit des Bildungsbegriffs die Verwendung des Begriffs Erziehungsplanung vorgeschlagen haben (z.B. von Hentig und Th. Wilhelm, a.a.O. S. 187), dann stellt sich die Frage, ob der Erziehungsbegriff seinerseits nicht wieder besondere Implikationen enthält. So stellt Ch. Möller aus einer anderen Perspektive fest, daß die Übersetzung des englischen Begriffs 'educational planning' mit Erziehungsplanung unzulässig sei, da "das englische 'education' im allgemeinen die beiden deutschen Begriffe 'Erziehung' und 'Unterricht' umfaßt, wovon der erste vorwiegend das Lernen im affektiven Lernbereich, letzterer das Lernen im kognitiven und psychomotorischen Lernbereich beinhaltet" (Ch. Möller: Technik der Lernplanung. 4., völlig neugestalt.Aufl. Weinheim 1973, S. 34). Als Oberbegriff für Erziehung und Unterricht schlägt sie deshalb den Terminus 'Bildung' vor, welcher wiederum nach K.E. Nipkow "in den neuen Wendungen ... ein bedeutungsleeres, weil historisch dimensionsloses Wort zur pauschalen Bezeichnung der Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsvorgänge und ihrer Einrichtungen im ganzen" ist. Nipkow fährt fort: "Der Begriff ist als normatives Konzept zerfallen und scheint als deskriptiv-analytische Kategorie unbrauchbar zu sein. ... Dem inflationistischen Leerformelgebrauch des Wortes korrespondiert die fast völlige Preisgabe des emphatisch gebrauchten Bildungsbegriffs als einer ernstgenommenen wissenschaftlichen Kategorie." (K.E. Nipkow: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Z.f.Päd. 14. Beiheft: Historische Pädagogik. Studien zur Historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Weinheim 1977, S. 205.)

Die ambivalente Einstellung zur Bildungsplanung Mitte der 60er Jahre kommt gut in folgenden Äußerungen zum Ausdruck, in denen das am traditionellen Bildungskanon orientierte Denken dem an der empirischen Sozialforschung orientierten Denken gegenübergestellt wird: "Auf der einen Seite wird noch immer die Sprache der Freiheitsphilosophie gesprochen. Begriffe wie Autonomie, Lernfreiheit, Einheit von Forschung und Lehre, Studium generale, Selbsterziehung usw. reichen aus der Vergangenheit bis zu den Empfehlungen des 'Deutschen Ausschusses'. Auf der anderen Seite steht die amerikanisch-berechnende Zukunftsprognostik. Man bedient sich der Methoden der Soziologie und der Wirtschaftswissenschaften; Statistik, Computer, Planzahlen sind ihre Diener. Ihre Beweiskraft ist mathematischer Natur. Wachstumstrends, Bedarfsdeckung, Erfolgsquote, Reserven, Kapazität, Angebot, Nachfrage, Nutzeffekt sind leitende Maßstäbe."[19]

In der neuen Planungsauffassung und dem damit zusammenhängenden Ende des Bildungskanons unter dem Vorzeichen einer "Neuvermessung der Wirklichkeit" sieht Th. Wilhelm (1967) ein Zeichen dafür, "daß wir in ein neues Zeitalter der pädagogischen Reflexion eingetreten sind"[20]. Dabei hebt er die neue Planungsauffassung von der alten ab, indem er diese als innerpädagogische, allein an die Zielstellung der Bildung gebundene Regulationen kennzeichnet. Erst die sich gegenwärtig vollziehende radikale Demokratisierung und Internationalisierung der Welt habe die gesellschaftliche und wirtschaftliche Funktion sichtbar gemacht, die die Schule zu erfüllen habe. Das impliziert eine zunehmende Verantwortung auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung, auf dem Unterlassungssünden kaum noch zu korrigieren sind, auf dem also eine bewußte, an den Erfordernissen der Zukunft orientierte Planung notwendig ist, auch wenn es "ungewohnt" ist, "Schule und Hochschule im Zusammenhang integraler gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Planungen

19) J. Fischer, zit. nach Th. Wilhelm, a.a.O. S. 189.
20) A.a.O. S. 187.

zu sehen"[21].

Die These, daß sich in den 60er Jahren eine Wandlung der Planungsauffassung im politischen Bereich - und damit auch im bildungspolitischen - vollzogen hat, kann zusätzlich zu unseren bisherigen Befunden durch das "OECD-Länderexamen der Bildungspolitik und Bildungsplanung der BRD" gestützt werden, das die beiden Jahrzehnte nach 1945 als Jahrzehnte der Nichtreform apostrophiert. Im Zusammenhang mit der allgemeinen Zeitsituation wird das damit erklärt, "daß die Abneigung, Institutionen abzuschaffen, die sich in der Vergangenheit bewährt haben, daß dieses Widerstreben, mit neuen Gesellschafts- und Bildungsformen zu experimentieren, lediglich die Entsprechung zu dem vorherrschenden Wunsch der Deutschen nach einem Ende des völligen gesellschaftlichen Zusammenbruchs und der materiellen Entbehrung war, die sie nach dem zweiten Weltkrieg auf sich nehmen mußten"[22].

Ohne den Ursachen für die 'Nichtreform' im bildungspolitischen Bereich im einzelnen nachgehen zu wollen, sollen im Folgenden einige vermutliche Mitauslöser einer Wende hinsichtlich des Planungsdenkens genannt werden.

Ein entscheidender Grund dürfte in dem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften zu Beginn der 60er Jahre liegen, der vor allem nach dem 'Mauerbau' am 13. August 1961 spürbar wurde. Bis 1962 waren über 10 Millionen Menschen mit zum Teil hoher beruflicher Qualifikation aus der DDR und den Gebieten östlich von Oder und Neiße in die Bundesrepublik gekommen, die ein äußerst mobiles Arbeitskräfte-

---

21) Th. Wilhelm (a.a.O. S. 188) fährt fort: "Wenn sich die modernen Institute für Bildungspolitik an die pädagogische Exekutive wenden mit der Frage: was muß in das Schulwesen investiert werden, damit Wirtschaft und Gesellschaft in den nächsten zwanzig oder dreißig Jahren funktionieren? dann sträuben sich vielen von uns immer noch die Haare." - Bei der Erörterung des "Welt-Erziehungsproblems" kommt G. Picht (Mut zur Utopie. München 1969, S. 71) vor dem Hintergrund der hier angesprochenen Problematik sogar zu der Aussage, daß die Bildungspolitik der Gegenwart die Weltpolitik der Zukunft determiniere.

22) OECD-Länderexamen der Bildungspolitik und Bildungsplanung in der BRD (in der Fassung vom 4. Nov. 1971), S. 6.

reservoir darstellten[23]. Nachdem dieser Zustrom beendet wurde, setzte aus anderer Richtung der Zustrom zumeist nicht qualifizierter ausländischer Arbeitskräfte ein. Beide Faktoren haben sich nachhaltig auf den Beschäftigungssektor in der BRD ausgewirkt, auf dem neben verstärkten Rationalisierungsanstrengungen ein zunehmender Mangel an spezifischen beruflichen Qualifikationen spürbar wurde, die nicht zuletzt das Bildungs- und Ausbildungswesen zu vermitteln hatte.

Das war der Nährboden, aus dem 1964 Pichts These von der "deutschen Bildungskatastrophe"[24] herauswuchs, die eine Fülle von Initiativen zur Verbesserung des deutschen Bildungssystems in Gang gesetzt und nicht zuletzt zu einer stärkeren Zentralisierung der Bildungsplanung geführt hat. H.-G. Rolff[25] stellt in diesem Zusammenhang fest, daß eine konzentrierte Bildungsplanung überhaupt erst notwendig wurde, "als in der BRD am Ende der Periode des Wiederaufbaus (Rekonstruktionsperiode) neue Strategien des Wirtschaftswachstums auf der Grundlage intensivierter Technologien verfolgt werden mußten, die eine wesentlich veränderte ökonomische Ausgangssituation zur Folge hatten, die schlagwortartig durch Begriffe wie 'technologische Lücke', Arbeitskräftemangel, erhöhter Bedarf an 'Intentisäts- und Innovationsqualifikationen' ... und verschärfter Rationalisierungsdruck zu kennzeichnen ist". Ausdruck des Bedürfnisses, die in der Gesellschaft ablaufenden Ausbildungs- und Qualifikationsprozesse besser zu erfassen und stärker auf die Erfordernisse der Wirtschaft zu beziehen, ist dabei nicht zuletzt die Tatsache, daß seit Beginn der 60er Jahre die Bildungsökonomie, die sich "mit der Frage nach dem optimalen Einsatz von Mitteln im Ausbildungsbereich unter makroökonomischen und unter mikroökonomischen

23) Vgl. G.M. Rückriem: Das Verhältnis von Theorie und Praxis im weiteren Sinne - Bildungsplanung und Bildungspolitik. In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Frankfurt a.M. 1971, S. 205; vgl. E. Möller: Quantitative und qualitative Aspekte der Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. In: B. Schäfers (Hg.): Gesellschaftliche Planung. Materialien zur Planungsdiskussion in der BRD. Stuttgart 1973, S. 343 - 362; hier v.a. S. 347.

24) G. Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten 1964; vgl. dazu A. Flitner, a.a.O. S. 13 - 16.

25) "Bildungsplanung". In: Ch. Wulf (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, S. 84.

Gesichtspunkten"[26] befaßt, zu einer immer bedeutenderen und eigenständigeren Disziplin der Wirtschaftswissenschaft wurde.

Fragt man nach den Gründen für die Wandlung zu einer stärkeren Befürwortung von Planung in den 60er Jahren, so ist im allgemeinpolitischen Bereich nicht zuletzt auf die Auswirkungen der wirtschaftlichen Rezession von 1966/67 hinzuweisen und auf die Einrichtung der großen Koalition unter Ablösung Erhards, eines passionierten Verfechters der 'freien Marktwirtschaft' und weitgehenden Planungsgegners. Zudem ist der sogenannte 'Sputnik-Schock' (1957) zu nennen, der in den USA zu einer stärkeren Gewichtung des naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts in den Schulen geführt und unter anderem die Curriculumdiskussion ausgelöst hat, die von S.B. Robinsohn rezipiert und unter stärkerer theoretischer Fundierung 1967 in die bundesrepublikanische Diskussion eingebracht wurde[27].

Das die beschriebene Entwicklung in der BRD zunächst auslösende wirtschaftliche Argument wurde - so A. Hearnden[28] - "mehr und mehr mit einem gesellschaftspolitischen verbunden, nämlich daß eine lange Periode der Vernachlässigung von Bildungsmöglichkeiten beendet werden mußte und daß nur dadurch die bisher ungenutzten Begabungen entdeckt und aktiviert würden". Dahrendorf war es schließlich, der ein "Bürgerrecht auf Bildung" propagierte, demgemäß jedem Menschen über das Bedarfsdenken hinaus die Entwicklung seiner Persönlichkeit durch mehr Bildung zugestanden werden sollte[29]. Diese Position ist im wesentlichen von der Stu-

---

26) P.R. Straumann: "Bildungsökonomie". In: Ch. Wulf (Hg.), a.a.O. S. 80.

27) S.B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied a.Rh. ^{2}1969; siehe auch K. Huhse: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Berlin 1968.

28) Bildungspolitik in der BRD und DDR. Düsseldorf 1973, S. 229.

29) H. Schelsky hat unlängst (Die Arbeit tun die anderen. Opladen 1975, S. 369) den Ausdruck "Menschenrecht auf Bildung" vorgeschlagen, da das "Bürgerrecht auf Bildung" einen von ihm so nicht akzeptierten "Betreuung fordernden Anspruch an den Staat" in sich trage.

dentenbewegung am Ende der 60er Jahre unterstützt und getragen worden.

War das Ende der 60er Jahre durch eine von großer Einmütigkeit getragene Reformfreudigkeit gekennzeichnet, die alle Bereiche des Bildungswesens erfaßte und im "Strukturplan für das Bildungswesen" kulminierte, so folgte in einer gewissen Korrespondenz mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung eine Phase zunehmender Ernüchterung. Vor allem der Schock der sogenannten Ölkrise von 1973, die unter ganz verschiedenen Perspektiven als entscheidende Wendemarke gekennzeichnet worden ist[30], brachte einschneidende Veränderungen und Umdenkungsprozesse in Gang. Dabei ist die neue Lage durch einen Mangel an Arbeitsplätzen, die zum Teil 'wegrationalisiert' wurden, d.h. durch einen 'Überhang' an Arbeitskräften gekennzeichnet. Wirtschaft, Staat und Gesellschaft befinden sich im Zustand einer Dauerkrise, die auch stark in den Bildungssektor hineinwirkt und hier manche guten Reformansätze zunichte zu machen droht.

Auf die Gründe für das Steckenbleiben der Bildungsreform bzw. ihr Scheitern sowie auf verschiedene Inkonsequenzen, die sich im Prozeß der Bildungsreform nachweisen lassen, hat vor kurzem A. Flitner eindringlich hingewiesen. In seinem Buch "Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik" beschäftigt er sich u.a. mit der nicht zuletzt durch den Numerus clausus bewirkten zunehmenden Verrechtlichung und damit auch Reglementierung der Schule. Er setzt sich für eine pädagogisch orientierte Schule ein und kritisiert dabei vor allem die mangelnde Berücksichtigung pädagogischer Belange bei der Bildungsplanung, bei der die "Kinder selbst ... mit ihrem Anspruch auf Bildung und Selbstverwirklichung gar nicht vorkommen". Das sei aber bei der vor allem auf Bedarfsberechnungen bezogenen Aufgabenstellung und bei dem "Übergewicht ökonomischer, sozialwissenschaftlicher, verwaltungstechnischer,

30) Ohne eine Bewertung vorzunehmen, sei hier aus der Fülle der Analysen und Stellungnahmen nur auf die zweier baden-württembergischer Politiker hingewiesen, die beide zum Jahreswechsel 1974/75 entstanden sind: E. Eppler: Ende oder Wende. Von der Machbarkeit des Notwendigen. Stuttgart 1975; W. Hahn: Die bildungspolitische Wende zum Jahreswechsel 1975. In: Lehren und Lernen H. 1/1975, S. 3 - 14.

sozialplanerischer Kompetenz und Einstellung" in der Bildungskommission des Bildungsrates nicht verwunderlich: "Aufgabenstellung und Zusammensetzung des Bildungsrats haben seine Arbeit von vornherein in einer Richtung festgelegt, in der die pädagogischen Belange der Bildungsplanung zu kurz kommen mußten."[31)]

Nach Flitner lag der entscheidende "politische Fehler" des Bildungsrates in der "mangelnden Realistik seines Planungseifers": "Die Reformen und ihre Unkosten, die Veränderungsvorschläge und ihr zeitliches Tempo, die damit verbundenen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben waren so gigantisch ausgelegt, daß ein baldiges Ende der politischen Bereitschaft, auf solche Pläne einzugehen, mit Sicherheit zu erwarten war."[32)] Allerdings müsse der Umschlag der Reformstimmung zu Beginn der 70er Jahre auf weitere, z.B. ökonomische, bevölkerungsstatistische und weltpolitische Faktoren zurückgeführt werden, die niemand habe voraussehen können. "Hier kann man dem Bildungsrat allenfalls zur Last legen, daß er 'mitgeflogen' ist in der allgemeinen Euphorie."

Je nach dem speziellen Gegenstand der Kritik oder dem Standort des Kritikers wird den Bildungspolitikern vorgeworfen, sie hätten zu viel und zu hektisch, zu wenig bzw. schlecht geplant, sie hätten Politik und Planung schlecht koordiniert bzw. falsche politische Entscheidungen getroffen. Das gegenwärtige bildungspolitische Dilemma sei auf Versäumnisse und Mängel auch auf dem planerischen Sektor zurückzuführen. Man habe doch voraussehen müssen, daß sich ein 'Akademikerberg' bilden müsse und hätte deshalb die Bildungswerbung zur Überwindung der sogenannten 'Bildungskatastrophe' nicht so emphatisch und unkontrolliert betreiben dürfen, sondern hätte beizeiten das berufliche Schulwesen ausbauen müssen, um so den Facharbeitermangel zu beseitigen und ein Auseinanderklaffen von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu verhindern. - Wie immer man im einzelnen zu solchen Vorwürfen steht - hier wird Bildungsplanung als ein politischer Entscheidungsprozeß angespro-

31) A.a.O. S. 26 - 28. Der Schrägdruck ist hier nicht kenntlich gemacht. - Bei allen folgenden Zitaten ist Gesperrtdruck nur in Ausnahmefällen übernommen, da er oft Akzente setzt, die für unseren Zusammenhang nicht gelten.

32) A.a.O. S. 42.

chen, der in engem Zusammenhang zu der Entwicklung der Gesellschaft im ganzen zu sehen ist.

3. Bildungsplanung als politischer Entscheidungsprozeß

Mit dem Begriff der Planung im Bezug auf Erziehung und Ausbildung wird im allgemeinen Bewußtsein wohl am ehesten 'Bildungsplanung' assoziiert, wobei dann sogleich Probleme wie Numerus clausus, Jugendarbeitslosigkeit oder Fragen aus dem Bereich der Schulreform ins Spiel kommen, Themen, die eine enge Verflochtenheit von bildungspolitischen Fragen mit der technologischen, wirtschaftlich-industriellen und gesellschaftlichen Entwicklung dokumentieren. Diese Interdependenz zwischen dem politisch-gesellschaftlichen System und dem Bildungswesen bewirkt, daß die Bestimmung der Prioritäten im Bildungssystem nicht allein der freien Entscheidung von Bildungspolitikern unterliegt. Es wirken vielmehr verschiedene gesellschaftliche Gruppen und Interessen in den Bildungssektor hinein, und wirtschaftliche und finanzpolitische Erwägungen determinieren stark die bildungspolitischen Entscheidungen.

Ohne hier auf die verschiedenen Ansätze der Bildungsplanung eingehen zu können, sei doch folgendes gesagt: Sowohl der Bedarfsansatz wie der Nachfrageansatz, der nach Rückriem "die wahrscheinliche Entwicklung der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen auf den verschiedensten Stufen des Bildungssystems" untersucht und der (1971) "9 Zehnteln aller bisherigen Planungsversuche" zugrundeliegt[33], beziehen sich auf die Prognose zukünftiger Entwicklungen, die nur bedingt erfaßbar sind. Für bildungspolitische Entscheidungen hat die Extrapolation gegenwärtiger Trends nur einen bedingten Orientierungswert, der immer geringer wird, je weiter sie in die Zukunft ausgreift.

Andererseits hat die Bildungspolitik die Möglichkeit und auch die Aufgabe, selber Orientierungspunkte zu setzen. So darf sich Bildungsplanung nach Rückriem[34] "nicht darauf beschränken ..., das bestehende System lediglich effekti-

33) G.M. Rückriem: Das Verhältnis von Theorie und Praxis ..., a.a.O. S. 207.
34) Vgl. auch zum Folgenden a.a.O. S. 212.

ver zu gestalten, Krisen beizulegen, Ungleichgewichte auszugleichen, Engpässe zu beseitigen", sondern muß sich selber - etwa für eine Demokratisierung des Bildungswesens - engagieren. Es müssen Ziele gesetzt und in entsprechende Programme umgesetzt werden, die Handlungsstrategien für die Erreichung der gesetzten Ziele enthalten. Eine solche Konzeption läuft auf die Verstärkung des "utopischen Bestandteils der Bildungsplanung" hinaus. Danach soll Bildungsplanung ein zukunftsbestimmendes Element der Gesellschaftsplanung sein und über die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen hinaus nicht nur die entstehenden gesellschaftlichen Strukturen berücksichtigen, sondern sie selber mit herbeiführen. Bildungsplanung muß so - wie Goldschmidt sagt - "im Prinzip noch weiter in die Zukunft projizieren als alle übrige Planung" und steht damit zugleich "in noch größerer Verantwortung als jegliche andere Planung". Goldschmidt fährt fort: "Kultur ist nicht länger eine Art Ornament der Gesellschaft, wie es die Tradition verstand, sondern in der Planung von Erziehung und Bildung als dem Kern der zivilisatorischen Kultur werden bereits Grundlagen gelegt, auf denen die wissenschaftliche, technische, ökonomische Planung von morgen für übermorgen aufzubauen haben wird."[35] Ob jedoch, bzw. wie weit überhaupt eine solche "Planung von Erziehung und Bildung" möglich ist und von wem sie gegebenenfalls vollzogen werden sollte, das sind Fragen, mit denen wir uns noch eingehender zu beschäftigen haben.

Hier können wir zunächst festhalten, daß einerseits die sich auf dem Bildungssektor vollziehenden Prozesse die zukünftigen Lebensbedingungen beeinflussen, daß aber andererseits auch die Entwicklungen auf dem Bildungssektor von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen abhängig sind. Dieser wechselseitige Prozeß wird zu einem erheblichen Teil durch politische Entscheidungen gesteuert, die als solche Verantwortung für den Gang der Entwicklung implizieren.

---

35) D. Goldschmidt: Bildungsplanung und Bildungsforschung. In: Internationales Seminar über Bildungsplanung. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin 1967, S. 239.

Damit aber anstehende Entscheidungen verantwortlich gefällt werden können, sind möglichst weitgehend 'gesicherte' Daten über den zur Entscheidung anstehenden Bereich erforderlich, die nicht zuletzt eine auf interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesene Bildungsforschung zu erbringen hat. So haben vor allem im Zusammenhang mit groß angelegten Schulversuchen wissenschaftliche Begleituntersuchungen stark an Bedeutung gewonnen. Wenn dabei in großer Differenziertheit die Innen- und Außenbeziehungen der Schule erforscht werden, so geht das entscheidend über die seitherigen Praktiken hinaus: "Schulversuche werden bis in die 60er Jahre hinein als singuläre, häufig von der Initiative einzelner 'Erzieherpersönlichkeiten' abhängige und auf die qualitative Verbesserung des 'pädagogischen Bezugs' zwischen Lehrern und Schülern gerichtete Maßnahmen realisiert und interpretiert; seit den 60er Jahren sind demgegenüber weitreichende Veränderungen eingetreten, die als Verschiebung der Initiations-, Planungs- und Kontrollprobleme aus dem Umkreis des pädagogischen Bezugs auf die Ebene des politisch-administrativen Systems aufgefaßt werden müssen. Es handelt sich um weitreichende, ihrem Anspruch nach strukturverändernde Innovationen."[36] Schulversuche - und dabei ist vor allem an die seit 1967/68 eingerichteten Gesamtschulen zu denken - können also verstanden werden als vom politisch-administrativen System geplante Innovationen, deren Anliegen es ist, Mängel des bestehenden Ausbildungssystems zu überwinden. Wie weit solche Verbesserungen gelingen, darüber sollen wissenschaftliche Begleituntersuchungen Aufschluß geben, die zugleich für die parlamentarischen Entscheidungsinstanzen eine Entscheidungshilfe hinsichtlich der Weiterführung solcher Versuche oder der generellen Einführung entsprechender Innovationen darstellen, ohne allerdings die bildungspolitische Entscheidung ersetzen zu können.

36) A. Gruschka/H. Kordes/H.L. Meyer/F. Niemeier: Bestimmung eines Evaluationsdesigns für die integrierte Sekundarstufe II. In: Curriculum-Handbuch. Bd. II. München 1975, S. 702. - Zur Unterscheidung zwischen ökonomischem, politisch-administrativem und soziokulturellem System siehe J. Habermas: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a.M. 1973, S. 16 f.

Der sich auf der Basis empirischer Untersuchungen vollziehenden Evaluation kommt allgemein sowohl eine Optimierungs- wie eine Legitimationsfunktion zu, sollen doch einerseits die eingeleiteten Innovationen ständig verbessert und andererseits die Vorteile und Verbesserungen gegenüber dem bisherigen Schulsystem nachgewiesen werden. Daß dabei einmal die Optimierungsfunktion und ein anderes Mal die Legitimationsfunktion stärker akzentuiert werden kann[37], verweist auf die Tatsache, daß die für politische Entscheidungen notwendigen empirischen Daten sowohl unter verschiedenen Hinsichten erhoben als auch interpretiert werden können. Insofern gilt es, sowohl das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse auszuweisen als auch zu verhindern, daß der politische Entscheidungsträger die in seinem Auftrag erhobenen Daten gewichtet, bewertet und auswählt, ohne sie unverkürzt dem öffentlichen bzw. wissenschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen.

Von da her ergibt sich die Frage nach der Transparenz bildungspolitischer Entscheidungen und der demokratischen Legitimation, derer die Bildungsplanung wie jede Planung bedarf. Eine angemessene Mitsprache der 'Beteiligten' scheint allerdings schon aufgrund einer "nach obrigkeitsstaatlichen Grundsätzen organisierten Hierarchie von nachgeordneten Entscheidungsinstanzen mit jeweils eingeschränkteren Kompetenzen"[38] weitgehend verhindert zu werden. Andererseits ist fraglich, ob die eigentlichen Entscheidungsträger bei der oft festzustellenden Distanz zum Gegenstand der Entscheidung immer über die nötige Umsicht und über hinreichend vielseitige Informationen sowie die notwendige Sachkenntnis verfügen. So gehört nach Th. Oppermann[39] die Tatsache, daß die Umgestaltung der gymnasialen Oberstufe mit ihren weitreichenden Auswirkungen lediglich durch die Kultusministerkonferenz und durch die Schulverwaltung eingeleitet wurde, "zu den schlagendsten Beispielen für die rechtsstaatliche Unbekümmertheit in den Kultusverwaltungen ebenso wie für die häufig noch unterentwickelte bildungspolitische Sensibilität in den Landtagen".

37) Vgl. A. Gruschka u.a., a.a.O. S. 705.
38) G.G. Hiller: Unterrichtsplanung als kommunikativer Prozeß. In: W. Popp (Hg.): Kommunikative Didaktik. Weinheim 1976, S. 208.
39) Zit. nach A. Flitner, a.a.O. S. 116.

Will man darüber hinaus eine breitere Öffentlichkeit für bildungspolitische Fragen interessieren oder ihr gar Möglichkeiten der Beteiligung an bildungsplanerischen Prozessen erschließen, so ist eine wichtige Voraussetzung dafür, sie in verständlicher Form über die anstehenden Probleme zu informieren. So schreibt Becker: "Die demokratische Legitimation von Planung kann nicht nur durch parlamentarische Behandlung von Planungsvorgängen oder durch symbolische Beteiligung von Vertretern der Öffentlichkeit an Planungsgremien wie Bildungsrat und Wissenschaftsrat erfolgen; ebenso wichtig ist ein Lernprozeß der Öffentlichkeit, der Forschungsergebnisse in verständlicher Form vermittelt werden müssen. Dieser Lernprozeß gibt der Öffentlichkeit die Möglichkeit, aufgeklärt an einer auf die Zukunft, nicht auf die Vergangenheit bezogenen Bildungspolitik mitzuwirken. Der Lernprozeß ist nötig, um die Kluft zwischen technokratischer Zukunftsgestaltung und demokratischer Legitimation zu überbrükken."[40]

4. Probleme demokratischer Partizipation

Die Forderung, die Öffentlichkeit in stärkerem Maße an bildungsplanerischen Vorgängen und bildungspolitischen Entscheidungen zu beteiligen, wirft eine Fülle von Fragen und Problemen auf. Bevor wir auf Partizipationsprobleme im Bildungswesen zu sprechen kommen, wollen wir uns zunächst mit den Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Partizipation in unserer Gesellschaft auf einer allgemeineren Ebene befassen. Dabei kann der Partizipationsbegriff sowohl als eine politische wie auch als eine pädagogische Kategorie verstanden werden. Ohne den Begriff hier differenzierter aufzuschlüsseln, nehmen wir ihn als "Oberbegriff für alle Formen der Beteiligung, der Mitbestimmung, Mitwirkung und Mitarbeit"[41].

Die Studentenbewegung am Ende der 60er Jahre und die im Zeichen der Großen Koalition entstandene sogenannte Außerparlamentarische Opposition müssen wohl als entscheidende

40) H. Becker: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt a.M. 1971, S. 32.
41) L.-R. Reuter, zit. in D. Knab/U. Kröll: Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen. In: Z.f.Päd. 13. Beiheft. Weinheim 1977, S. 130.

Auslöser einer Entwicklung angesehen werden, die zu einem neuen Verständnis von einer demokratischen Gesellschaft und zu neuen Formen demokratischen Engagements geführt hat. Die Regierungserklärung Willy Brandts im Jahre 1969, in der es u.a. programmatisch hieß, man wolle "mehr Demokratie wagen", kann als eins der vielen zeitgeschichtlichen Dokumente gelten, die die zu jener Zeit herrschende Aufbruchsstimmung widerspiegeln. Deutliche Spuren hat der Geist jener Jahre in der Bürgerinitiativbewegung hinterlassen, an der sich einige Probleme demokratischer Partizipation - gerade auch hinsichtlich der Beteiligung des Bürgers an gesellschaftlichen Planungsprozessen - besonders gut aufweisen lassen.

Als entscheidende soziopolitische Ursachen für die Gründung von Bürgerinitiativen und Selbsthilfegruppen nennt P.C. Mayer-Tasch die Verschlechterung der sozioökologischen Situation sowie das Unbehagen des Bürgers gegenüber dem "Parteienstaat", dem "Verbändestaat" und dem "Verwaltungsstaat"[42]. Der Zweifel daran, ob die etablierten Parteien, Verbände und staatlichen Institutionen angesichts handfester, nicht immer dem Gemeinwohl dienender Interessen z.B. von Industrie und Wirtschaft tatsächlich in der Lage sind, die Belange des Bürgers angemessen zu vertreten, hat immer wieder zu Gruppierungen von Bürgern geführt, die sich aus einem konkreten Anlaß zu Selbsthilfeaktionen zusammenfanden, um auf kommunaler, regionaler oder auch überregionaler Ebene Einfluß auf die Entscheidungen der Politiker und auf die politische Willensbildung auszuüben. Mißstände und Fehlentwicklungen etwa im Sozial- und Umweltbereich oder auch im Bildungswesen sind in der Regel Anlässe und Motiv dafür, daß Bürger aktiv werden und mit nicht selten großer moralischer Überzeugungskraft Einfluß auf die Entwicklungen in unserer Gesellschaft zu nehmen versuchen. So haben sich etwa - um nur einige Beispiele zu nennen - Eltern zusammengefunden, um dem Mangel an Kindergartenplätzen abzuhelfen oder für kleinere Klassen zu demonstrieren; landschaftszerstörende Straßenprojekte wurden zum Scheitern gebracht, der Bau von Kernkraftwerken wurde

42) P.C. Mayer-Tasch: Bürgerinitiativbewegung. Der aktive Bürger als rechts- und politikwissenschaftliches Problem. Reinbek bei Hamburg 1976, S. 23 ff.

gestoppt. Es kann als ein wesentliches Verdienst der Bürgerinitiativen angesehen werden, Exekutive und Legislative immer wieder auf Vernachlässigungen des Allgemeininteresses aufmerksam gemacht und sie zur Intervention bzw. zur aktiven Beseitigung von Mißständen veranlaßt zu haben.

Konnten vordem Planungsentscheidungen, ohne daß entscheidende Widerstände zu befürchten waren, über die Köpfe der Betroffenen hinweg gefällt werden, so wuchs angesichts eines im Zeichen zunehmender Demokratisierung immer spürbarer werdenden "vertikalen Kommunikationsdefizits" das "Widerstandspotential"[43] der Bürgerschaft. Um unkalkulierbare Reaktionen der Bürger, die eine mühsam erstellte Planung in Frage stellen und zunichte machen können, von vornherein zu vermeiden, schlägt Klages vor, "die Chancen aufklärender Propaganda nachdrücklich auszuschöpfen, um eine möglichst weitgehende Konsenssituation herbeizuführen"[44]. Danach kommt es darauf an, die Bürger für die jeweilige Problematik zu sensibilisieren, ihnen die gegebene Situation transparent zu machen, die relevanten Interdependenzen offenzulegen und Konsequenzen, die sich aus den verschiedenen möglichen Entscheidungen ergeben könnten, sichtbar zu machen. Nur wenn die Betroffenen rechtzeitig und in ausreichendem Maße informiert und zur Mitwirkung animiert werden, ist eine bürgernahe Planungsarbeit möglich. Um aber eine offene Kommunikation und Kooperation zwischen der Öffentlichkeit und der in ihrem Interesse eingerichteten Verwaltung zu ermöglichen, gilt es zunächst einmal, die "nur sehr rudimentären behördlichen Informationspflichten"[45] in der BRD zu erweitern.

Was läßt sich aber in diesem Zusammenhang hinsichtlich der Legalität und Legitimität von Bürgeraktionen und Bürgerinitiativen sagen? Mayer-Tasch betont[46], daß sie zwar nicht denselben Verantwortlichkeitszwängen unterlägen wie die verfassungsmäßig bestellten Träger der politischen

43) Mayer-Tasch, a.a.O. S. 43.
44) H. Klages: Planungspolitik. Probleme und Perspektiven der umfassenden Zukunftsgestaltung. Stuttgart 1971, S. 110.
45) Mayer-Tasch, a.a.O. S. 44.
46) A.a.O. S. 74.

Willensbildung und ihnen deshalb auch keine Kompetenz zu verbindlichen Gemeinwohlentscheidungen zuerkannt werden könne, daß aber die Vereinbarkeit der Artikulation, Aggregation und Präsentation sozialer Interessen gegenüber den Trägern der politischen Macht und Willensbildung mit den vom Grundgesetz vorgezeichneten Staatsstruktur- und Staatszielbestimmungen nicht zu bestreiten sei. Vielmehr fordert die Verfassung, dem einzelnen einen möglichst weiten persönlichen Entfaltungsspielraum zu sichern und möglichst weitgehende demokratische Mitsprachemöglichkeiten einzuräumen. So trägt eine aktive Öffentlichkeit zur politischen Willensbildung, zur Entscheidungsfindung und allgemein zur Demokratisierung unserer Gesellschaft bei.

Die Vorstellung, daß sich alle Bürger aktiv an der Gestaltung des politischen und gesellschaftlichen Lebens beteiligen, ist eine Zielvorstellung von Demokratie, die in der Philosophie und in der Gesellschaftstheorie eine alte Tradition hat. Ist sie dort zumeist abstrakt-utopisch, so wurden im Rahmen der Futurologie Konzeptionen entwickelt, die dazu beitragen sollen, diesem Ideal von Demokratie ein Stück näherzukommen. In diesem Sinne plädiert R. Jungk für eine Demokratisierung der Zukunftsforschung durch die Einrichtung von " 'Zukunftswerkstätten', in denen Bürger über ihre Zukunftswünsche diskutieren und sie formulieren können"[47]. Jungk geht es dabei vor allem um die Entwicklung von "sozialer Phantasie" und um die Frage, "welche neuen Fähigkeiten der Übersicht, Voraussicht und Rücksicht (Solidarität) der Mensch entwickeln kann und muß, um die gesellschaftliche Entwicklung kritisierend, konzipierend, gestaltend steuern zu können". Er fordert eine stärkere politische und soziale Partizipation des einzelnen und die "Einrichtung von prävisionellen Foren neben den Parlamenten, um die Öffentlichkeit durch zukunftsgerichtete Informationen entscheidungsfähiger zu machen"[48].

Ähnlich bemerkt Toffler, wir benötigten "Reservate für sozialen Einfallsreichtum" und müßten umfassende "visionäre Ideen über die Gesellschaft als Ganzes"[49] entwickeln.

47) R. Jungk: Die neuen Fähigkeiten. basis-Interview. In: basis-Dokumentation Futurologie. Hg.: basis und Asta Freiburg. Zusammengest. u. bearb. von R. Gössner. Freiburg o.J., S. 37; das Folgende S. 39.
48) R. Jungk: Thesen, a.a.O. S. 39.
49) A. Toffler: Der Zukunftsschock. Bern 1970, S. 366; das folgende Zitat S. 318 f.

Er schreibt in diesem Zusammenhang: "In jeder Schule und Gemeinde müßte es einen 'Zukunftsrat' geben, Teams von Männern und Frauen, die sich der Aufgabe widmen, die Zukunft zu sondieren. Indem sie die angenommene Zukunft prognostizieren, entsprechende Bildungsziele formulieren und diese Alternativen zur öffentlichen Diskussion stellen, könnten solche Räte, die in mancher Hinsicht den von Robert Jungk propagierten 'prognostischen Zellen' und 'Zukunftswerkstätten' ähneln, einen starken Einfluß auf die Bildung gewinnen."

Wir wollen hier auf diese Vorschläge, die darauf abzielen, das gesellschaftliche Ideenpotential möglichst weitgehend für die Gestaltung unserer Zukunft auszuschöpfen, nicht weiter eingehen und auch nicht ihre Realisierungschancen abwägen. Wir wollen aber darauf hinweisen, daß sie vielleicht geeignet sein könnten, die von H. Klages so genannte "Humanbarriere" zu durchbrechen, die darin besteht, "daß die Mehrzahl der Menschen in konservativ-kleinbürgerlicher Immobilität verharren und zum mündigen Selbstentwurf der Zukunft unfähig sind"[50]. Damit scheint uns ein Problem von großer pädagogischer Relevanz angesprochen zu sein, ein Aufgabenfeld nicht nur für die schulische Erziehung, sondern auch für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung.

Wenn Becker fordert, der Öffentlichkeit die Möglichkeit zu geben, an einer "auf die Zukunft, nicht auf die Vergangenheit bezogenen Bildungspolitik" mitzuwirken, so darf dabei nicht übersehen werden, daß eine stärkere Beteiligung der Öffentlichkeit an bildungspolitischen Entscheidungen keinesfalls schon die Zukunftsbezogenheit der Bildungspolitik und Bildungsplanung garantiert. Nicht selten tendiert die öffentliche Meinung dahin, einen alten Zustand zu erhalten gegenüber einer Neuerung, die in ihrer Tragweite vielleicht noch gar nicht angemessen verstanden wird. So gehört es u.E. zu einer fortschrittlichen Bildungspolitik, sowohl die Interessen, Bedürfnisse und die Situation der Betroffenen zu berücksichtigen als auch beizeiten über geplante Innovationen aufzuklären und zu informieren. Über die anstehen-

50) H. Klages, a.a.O. S. 143.

den Probleme sollte ein möglichst rationaler öffentlicher Diskurs stattfinden, über den sich jeder argumentativ und engagiert an den zu fällenden Entscheidungsprozessen beteiligen kann. Dabei muß neben dem Sachverstand und der Informiertheit auch die Betroffenheit als Kriterium anerkannt werden.

Nicht immer sind sich die demokratisch legitimierten Entscheidungsträger der Tragweite ihrer Entscheidungsmacht und der Auswirkungen der von ihnen gefällten Entscheidungen hinreichend bewußt. Um so mehr muß die durch die bürokratische Hierarchie begründete Distanz zwischen den von politischen Entscheidungen Betroffenen und den eigentlichen Entscheidungsträgern durch direktere Rückkopplungskanäle verringert werden. Soll ein legitimationsarmer "Dezisionismus" vermieden werden, so bedarf es nicht nur der Kooperation zwischen wissenschaftlichen Experten und den Politikern, bei der die einen als Sachverständige die entscheidungsfällenden Instanzen 'beraten' und die Politiker die Wissenschaftler mit bestimmten Erhebungen 'beauftragen', sondern immer auch der Einbeziehung der Betroffenen und einer weiteren Öffentlichkeit. In diesem Sinne stellt Habermas dem "technokratischen Modell", bei dem die Politiker gleichsam zum Vollzugsorgan einer wissenschaftlichen Intelligenz werden, das "pragmatische Modell" entgegen, nach dem in permanenter wechselseitiger Kommunikation zwischen Politikern, Sachverständigen und Öffentlichkeit die künftige Entwicklung bestimmt wird.[51)]

Enthalten politische Entscheidungen auch notwendigerweise ein Element von Herrschaft, weil sie z.B. angesichts der Tatsache, daß es den totalen Konsens nicht geben kann, zwischen verschiedenen Interessen abwägen müssen, so muß doch andererseits eine Bildungspolitik, die nicht von vornherein auf Partizipation ausgerichtet ist, ihr Ziel verfehlen; denn letzten Endes sind wir darauf angewiesen, daß die Adressaten, hier also vor allem die jungen Menschen, das Angebot des Staates an Bildung und Wissenschaft annehmen

51) Vgl. J. Habermas: Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung. In: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt a.M. 1968, S. 120 - 145.

und zum Nutzen der Gemeinschaft einsetzen. Vor diesem Hintergrund sind im Bildungswesen verstärkt Strukturen zu entwickeln, die den Betroffenen in den bisher vom Staatsmonopol geprägten Bildungsinstitutionen mehr Partizipationsmöglichkeiten einräumen.

TEIL B

KRITIK DER PÄDAGOGISCHEN TECHNOLOGIE

In einer gewissen Analogie zu der im Rahmen der allgemeinen Planungs- und der Bildungsplanungsdiskussion herausgearbeiteten Wende in den 60er Jahren lassen sich auch in der pädagogischen Planungsdiskussion im engeren Sinne deutliche Wandlungsprozesse feststellen. Das Streben nach Effektivität und Effizienz, das in dem Bemühen um die möglichst optimale Steuerung schulischer Lernprozesse zum Ausdruck kommt, kennzeichnet eine Entwicklung, die mit Begriffen wie 'programmierter Unterricht', 'kybernetische Pädagogik', 'Operationalisierung von Lernzielen' usw. stichwortartig umrissen werden kann. Daß in diesem Zusammenhang auch von einer 'technologischen' und von einer 'empirischen Wende' gesprochen worden ist, läßt eine gewisse Affinität zwischen den zunehmenden Technologisierungstendenzen und der rapiden Zunahme empirischer Forschung vermuten.

Wurde in den 60er Jahren die vorwiegend hermeneutisch verfahrende geisteswissenschaftliche Pädagogik zunehmend von einer weitgehend technologisch orientierten Erziehungswissenschaft überlagert, so wollen wir versuchen, diese Entwicklung von Einsichten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik her, die sich auf die Grenzen der Planung im Bereich der Erziehung beziehen, kritisch zu hinterfragen. Dabei wird sich zeigen, daß in den technologischen Ansätzen der pädagogische Problemhorizont entscheidend reduziert, ja das pädagogische Feld oft geradezu entpädagogisiert wird; sie beziehen sich auf ganz bestimmte Lehr-Lern-Prozesse, nämlich solche, die sie für steuerbar und planbar halten, aber kaum auf die genuin erzieherischen Aspekte unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Interaktionen. Bei all dem sollten wir die Kritik nicht überziehen und eventuelle positive Möglichkeiten und Aspekte technologischen Vorgehens in der Pädagogik nicht übersehen, auch wenn es uns vorwiegend darum geht, seine Grenzen und Gefahren aufzuzeigen.

Der konkreten Planungs- und Unterrichtspraxis des Lehrers kommt in der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Technologie eine Art Schlüsselfunktion zu. Indem der

Lehrer als Mensch den Schülern als Menschen - wenn auch unter institutionell bedingten Reduktionen - begegnet, wird er immer wieder unmittelbar mit der Tatsache einer weitgehenden 'Unverrechenbarkeit' und 'Unverfügbarkeit' des jungen Menschen in seiner jeweiligen besonderen Subjektivität konfrontiert. Auf diese Tatsache angemessen zu reagieren, ist eine pädagogische Aufgabe, die die technologische Aussteuerung von Lehr-Lern-Prozessen wesentlich überschreitet.

I. DER TECHNOLOGISCHE ANSATZ

Planung ist zunächst immer ein zweckrationales, an der Zweck-Mittel-Relation orientiertes Handeln. Ein solches weitgehend linear ausgerichtetes zweckrationales Vorgehen, bei dem es unter Einsatz der verfügbaren Mittel um die Verfügungsgewalt über Objekte geht, nennen wir technologisch. Pädagogisch gesehen beinhaltet ein solches Vorgehen die Steuerung der Lern- und Erziehungsprozesse auf bestimmte vorher fixierte Ziele hin unter Verwendung verschiedener, nicht zuletzt auf der Grundlage der Erkenntnis psychologischer Gesetzmäßigkeiten basierender Techniken.

Wir wollen zunächst den Zusammenhang unserer Fragestellung mit der erziehungswissenschaftlichen Methodenproblematik und Theoriebildung reflektieren, uns danach mit dem programmierten Unterricht, der Operationalisierung und Klassifizierung von Lernzielen sowie mit der Zielproblematik allgemein auseinandersetzen, um uns schließlich kritisch mit dem dem technologischen Ansatz in der Pädagogik weitgehend zugrundeliegenden Behaviorismus Skinners zu befassen.

1. Technologische Planung und empirische Forschung

Es soll im Folgenden gezeigt werden, welche Affinität zwischen der 'realistischen', 'empirischen' und 'technologischen Wendung' in der Pädagogik und der Planungsproblematik besteht. Dabei kann fürs erste der Zusammenhang zwischen Unterrichtstechnologie und empirisch-analytischer Unterrichtsforschung grob folgendermaßen umrissen werden: Die empirische Unterrichtsforschung, wie die lernpsychologische Forschung überhaupt, gewinnt immer detailliertere Erkenntnisse über gesetzmäßige Zusammenhänge, die in immer sublimerer Weise für die Steuerung von Lernprozessen eingesetzt werden können. So wird u.a. durch die "Anwendung erfahrungswissenschaftlicher Befunde und Modelle", die "Verbesserung der Geräte" usw. eine "Perfektionierung der Lehrtechniken" angestrebt und nach neuen Möglichkeiten gesucht, "Lernen ohne Lehrer zu bewirken"[1].

1) Vgl. K.-H. Flechsig: Die technologische Wendung in der Didaktik. In: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Hg. von G. Dohmen, F. Maurer, W. Popp. München 1970, S. 243 ff.

Was der Technologiebegriff im Hinblick auf Unterricht impliziert, kommt auch in einer Äußerung von F. Huisken zum Ausdruck: Nach ihm fallen unter den unterrichtstechnologischen Ansatz "all die Konzeptionen, die strikt auf der Basis der empirisch-analytischen bzw. neopositivistischen Methodologie operieren und dabei den Unterricht technologisch in den Griff zu bekommen versuchen; technisch in einem doppelten Sinne: einmal im Bezug auf die Verwendung technischer Medien, zum anderen im Sinne der positivistischen Sozialtechnologie"[2].

Differenzierter definiert O. Peters Unterrichtstechnologie als ein Verfahren, "mit dem der gesamte Lehr- und Lernprozeß systematisch geplant, gesteuert, evaluiert und revidiert wird, um den unter den jeweils angegebenen Bedingungen bestmöglichen Unterrichtserfolg zu erzielen. Das Verfahren bedient sich unter anderem eigens entwickelter Techniken der Bestimmung spezifizierter Lernziele, der Entscheidungsfindung und Erfolgskontrolle, stützt sich dabei auf Methoden und Befunde der empirischen Verhaltenswissenschaften, nutzt die Möglichkeiten, die sich aus der Objektivierung von Lehrfunktionen mit Hilfe nichtpersonaler Medien ergeben, wendet das Prinzip der Arbeitsteilung an und organisiert sich nach dem Prinzip des 'system approach'."[3]

Aus diesen Äußerungen geht hervor, daß der Zweck der empirischen Unterrichtsforschung im wesentlichen darin gesehen wird, Erkenntnisse zu liefern, die in geplante Innovationen bzw. Strategien zu effektivem Lernen umgesetzt werden können. Angesichts eines in einem solchen auf die zweckrationale und zielinstrumentale Modellierung von Unterricht gerichteten Konzept sich aussprechenden Erkenntnisinteresses kommt der Tatsache, daß die erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion in der BRD seit Anfang der 60er Jahre durch eine zunehmende Gewichtung empirischer Forschung gekennzeichnet ist, eine entscheidende Bedeutung zu.

2) F. Huisken: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München ^{2}1973, S. 69.

3) O. Peters: Was leistet das Konzept der Unterrichtstechnologie? Eine notwendige Begriffs- und Aufgabenbestimmung. In: L.J. Issing/H. Knigge-Illner (Hg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundfragen und Perspektiven. Weinheim 1976, S. 45; zuerst in: Die Aula 6/1971, S. 501.

Schon 1962 sprach H. Roth davon, daß sich in allen Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik eine "r e a l i - s t i s c h e W e n d u n g" vollzogen habe, "ein zunehmender Einbau erfahrungswissenschaftlicher Methoden, die die Pädagogik erst noch nachzuvollziehen und in ihrem Bereich auf ihre originale Weise für sich selbst nachzuentwickeln" habe[4]. Aus dieser kurzen Bemerkung ist schon zu entnehmen, daß es Roth nicht um eine bloße Übernahme in anderen Wissenschaften entwickelter Methoden geht. Er bemüht sich vielmehr um eine "von pädagogischen Gesichtspunkten geleitete Kooperation empirischer und hermeneutischer Verfahren"[5]. Indem bei ihm das pädagogische Handlungsinteresse in der pädagogischen Forschung aufgehoben ist, entwickelt er das Theorie-Praxis-Verständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik weiter, welches W. Klafki folgendermaßen beschreibt: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verstand sich "als Theorie d e r pädagogischen Praxis und als Theorie f ü r die Praxis; nicht als Arsenal anwendbarer Regeln und Techniken, auch nicht als normatives System von der Praxis zu befolgender Zielsetzungen und Handlungsanweisungen, sondern als Aufklärung der Situation der pädagogischen Praxis und damit als Entscheidungshilfe"[6].

Anders als Roth begreift W. Brezinka die Erziehungswissenschaft als "Subwissenschaft heterogener Einzeldisziplinen"[7], klammert das praktische Handeln des Erziehers aus der Wissenschaft aus und stellt Handlungstheorie und Empirie unvermittelt einander gegenüber. Dabei spricht Brezinka geradezu von einer "technologischen Verwendung erziehungswissenschaftlicher Theorien" und stellt fest: "Wenn man die Ziele, die erreicht werden sollen, als gegeben voraussetzt, dann sind die zentralen Probleme der Erziehung technologischer Art."[8] Die Erziehungswissenschaft

4) H. Roth: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: H. Röhrs (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1967, S. 179 - 191 (hier S. 180 f.); zuerst in: Neue Sammlung 1962, S. 481 - 490.
5) D. Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973, S. 261.
6) W. Klafki: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Z.f.Päd. 1971, S. 357 f.
7) D. Benner, a.a.O. S. 261.
8) W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971, S. 85.

ist nach Brezinka "t e l e o l o g i s c h ... oder f i n a l ... orientiert, weil sie von den gesellschaftlich vorgegebenen Zielen, von den als erstrebenswert aufgestellten Endzuständen ausgeht; sie ist k a u s a l - a n a l y t i s c h orientiert ..., weil sie Kausalbeziehungen zu erforschen hat, um Möglichkeiten des Eingreifens oder der Einflußnahme (Intervention) durch erzieherisches Handeln aufzufinden". Wenn Brezinka "abkürzend" zusammenfaßt: "im Hinblick auf die in der Erziehungspraxis zu lösenden Probleme ist die Erziehungswissenschaft in erster Linie eine technologische Wissenschaft"[9], so ergibt sich daraus folgerichtig folgende Bestimmung von Erziehung: "als 'Erziehung' werden Handlungen bezeichnet, durch die versucht wird, das Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten mit psychischen (Verhaltenssysteme) und/oder sozial-kulturellen Mitteln (Soziale Systeme) in Richtung auf größtmögliche Annäherung an gesteckte Lernziele zu verändern"[10].

Auffallend bei diesen Bestimmungen ist, daß das Problem der Reflexion und Legitimation der Ziele weitgehend ausgespart bleibt. Sie zu ermitteln, fällt nach Brezinka nicht in den Kompetenzbereich der eigentlichen Erziehungs- w i s s e n s c h a f t . Ähnlich stellt von Cube fest, "daß auf der Basis des logisch-empirischen Wissenschaftsbegriffs Ziele keine wissenschaftlichen Aussagen darstellen"[11]. So wird auch in der informationstheoretisch-kybernetischen Pädagogik die Frage nach dem Zustandekommen der Ziele (und Inhalte) bewußt ausgeklammert. Sie entziehen sich vom positivistischen Wissenschaftsverständnis der Kybernetiker her geradezu einer solchen Aufnahme. Die Aufgabe wird vielmehr darin gesehen, das Verhalten der Lernenden gemäß dem Regelkreismodell auf ein vorgegebenes Ziel hinzusteuern. Dabei ist die eindeutige Formulierung der Lernziele die zentrale Voraussetzung, geht es doch letztlich um die Perfektionierung von Lehrtechniken, durch die bestimmte Lernziele "in möglichst ökonomischer Weise

9) A.a.O. S. 32.
10) A.a.O. S. 33.
11) F. v. Cube: Erziehungswissenschaft. Möglichkeiten, Grenzen, politischer Mißbrauch. Eine systematische Einführung. Stuttgart 1977, S. 9 f.

und mit möglichst geringen negativen Nebenwirkungen"[12] erreicht werden sollen.

Zum Zweck einer solchen möglichst exakten Steuerung des Lernprozesses braucht man möglichst genaue Daten. Mögen solche Daten auch in verschiedener Hinsicht nützlich sein, so besteht doch, zumal hier der Lernende primär als 'Empfänger' verstanden wird, die Gefahr, daß sie ausschließlich zu sozialtechnologischen Zwecken verwendet werden. Symptomatisch ist auch hier der zugrundeliegende Erziehungsbegriff: "Erziehung wird in diesem Zusammenhang als ein Vorgang beschrieben, in dem ein Erziehungsobjekt unter ständiger Korrektur zu einem Erziehungsziel gesteuert wird."[13] Hier wird eine technische Perfektionierung des Lehrens und Lernens angestrebt, bei der die instrumentelle Vernunft und das technokratische Erkenntnis- und Innovationsinteresse dermaßen überwiegen, daß sie die Selbst- und Mitbestimmung des Lernenden nahezu ausschließen.

Nicht nur für die Praktizierung, sondern auch für die Erforschung von Unterricht ist die Entscheidung für die zweckrationale, zielbezogene Instrumentierung von Unterricht von entscheidender Bedeutung. Die 'empirische' Unterrichtsforschung bezieht sich dabei auf einen 'wertfreien' theoretischen Bezugsrahmen, der zugleich das Verhältnis zwischen Forschern und Erforschten in eigentümlicher Weise mitbestimmt. Dabei ist die Analogie zum naturwissenschaftlichen Vorgehen unverkennbar, liegt doch dem ganzen Ansatz die Auffassung einer Verobjektivierbarkeit des Wissens in Informationen hinein zugrunde. 'Subjektive Meinungen' werden nicht zugelassen, 'intersubjektive Nachprüfbarkeit' wird gefordert, als wären subjektive Meinungen nicht auch intersubjektiv nachprüfbar.

Die Tatsache, daß die Wirklichkeit eine jeweils gesellschaftlich konstruierte und von Sinn- und Interpretations-

12) R. Maskus: Unterricht als Prozeß. Dynamisch-integratives Strukturmodell. Bad Heilbrunn 1976, S. 50.
13) R. Maskus, a.a.O. S. 52. - Vgl. F. v. Cube: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart 1965, S. 174.

zusammenhängen durchzogene ist[14], macht eine 'wertfreie' Analyse dieser Wirklichkeit problematisch. Insofern sich nämlich manche Lerngegenstände erst in der gemeinsamen Hinsicht auf sie konstituieren, ist ihre Vorwegnahme gar nicht ohne Verkürzungen möglich. Es ist also fraglich, ob die kybernetischen Regelprozesse überhaupt auf den Schulunterricht übertragen werden können. Das wäre nur möglich, wenn das Ziel festbliebe und alle Größen des Regelkreises bekannt wären. Erst unter der Voraussetzung also, daß verschiedene - in der Erziehungswirklichkeit allerdings recht zentrale - Faktoren von vornherein ausgeklammert werden, besteht überhaupt die Möglichkeit, "didaktische Prozesse als 'Realisation der Regelkreisstruktur' darzustellen und für entsprechende Methoden verfügbar zu machen"[15].

Versteht man Unterricht lediglich als zweckrationales Organisationsgefüge, dann besteht die Gefahr einer 'Blickrestriktion' auf die Prozesse des Unterrichts, die der technischen Verfügung zugänglich erscheinen. So sagt H. Rumpf, der immer wieder auf die Gefahr einer Absolutsetzung unterrichtstechnologischer Kriterien, die das pädagogische Denken einseitig bestimmen, hingewiesen hat: "Technologisch rekonstruierter Unterricht und die auf technisches Wissen abzielende wissenschaftliche Analyse von Unterricht wehrt die Reflexion darüber ab, welche Dimensionen und Kategorien beim Unterricht ausgeklammert bzw. für unwichtig erklärt werden, weil sie sich der Machbarkeit und der kontrollierten Reproduzierbarkeit entziehen dürften. Das Machbare und Kontrollierbare am Unterricht besetzt den wissenschaftlichen Blick."[16]
Wenn vor dem Hintergrund der Entwicklung von Technologien des Lehrens und der Unterrichtsorganisation zunehmend von Unterrichtstechnik oder auch Erziehungstechnik, allgemein von 'pädagogischer Technologie' die Rede ist,

14) P.L. Berger/Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1970.
15) W. Popp: Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Hg. von G. Dohmen, F. Maurer, W. Popp. München 1970, S. 53.
16) H. Rumpf: Scheinklarheiten. Braunschweig 1971, S. 257.

so darf man nicht die Gefahren übersehen, die sich ergeben, wenn man nicht hinreichend den - wie Klafki[17] sagt - "qualitativen Unterschied zwischen der technischen Bearbeitung irgendwelcher Rohstoffe und Materialien einerseits und dem Bemühen darum, Menschen zum eigenen Lernen zu befähigen andererseits" sieht. Klafki sagt in diesem Zusammenhang weiter: "In der Erziehung kann es sich nur in einem weiten Sinne um die Verwendung von 'Techniken' handeln, nämlich um rationale Planung von optimalen Lernmöglichkeiten für Menschen, nicht aber darum, durch bestimmte Einwirkungen irgendwelche Reaktionen an Menschen hervorzubringen, unabhängig von ihrer eigenen Auffassung oder Zustimmung." Und weiter: "In diesem Sinne allerdings ist das Ausmaß von geplanten und vorbereiteten Hilfen, die aus den Ergebnissen empirischer Forschung heraus entwickelt werden können, und damit der Umfang rationaler Planbarkeit von Erziehungs- und Unterrichtsvorgängen und nicht zuletzt von pädagogischen Institutionen und technischen Medien des Lehrens und Lernens vermutlich weitaus höher, als die geisteswissenschaftliche Pädagogik das annahm."

Ist auch nicht zu bestreiten, daß der beim technologischen Ansatz im Vordergrund stehende Gedanke einer zweckrationalen Konstruktion von Lehrsystemen eine starke Einengung der didaktischen Theorie auf diesen zweckrationalen Aspekt bewirkt, so muß doch gerechterweise gesagt werden, daß diese Verengung den Vertretern der kybernetischen Pädagogik weitgehend bewußt ist[18], wie übrigens auch die empirisch orientierte Erziehungswissenschaft manchmal recht gut zu wissen scheint, welche Bereiche der Erziehungswirklichkeit ihr unzugänglich sind und sich ihrer Verfügungsgewalt entziehen.

Können wir hier auch nicht differenzierter auf mediendidaktische Fragen eingehen, so wollen wir doch wenigstens auf die Vorteile eines Auf- und Ausbaus bestimmter Technologien und Lernprogramme hindeuten. Wenn Flechsig die Unterrichtstechnologie als "ein wichtiges Instrument jeder Bildungs- und Gesellschaftspolitik" bezeichnet, "deren

17) A.a.O. S. 375.
18) Siehe z.B. v. Cube: Erziehungswissenschaft..., S. 37 f.

Ziel die Emanzipation des Bürgers aus Systemen der Bevormundung ist, Systemen, denen er ausgeliefert ist, solange sein Problembewußtsein und sein Informationsstand auf Grund mangelnder Bildung nur gering entwickelt sind", und wenn er sich bemüht, "eine Fassung des Begriffs 'Unterrichtstechnologie' zu entwickeln, die ihn abgrenzt gegenüber naiver Verwendung möglichst vieler technischer Geräte für Unterrichtszwecke einerseits und zum anderen gegenüber Systemen der Verhaltenstechnologie, die für Zwecke der Manipulation eingesetzt werden"[19], dann spricht er damit die Möglichkeit einer Erweiterung des Bildungsangebots für größere Adressatenkreise an und hat die mediale Funktion dieses Instrumentariums im Auge, dessen Nützlichkeit bei reflektierter Verwendung hier keinesfalls bestritten werden soll. Ebenso bedenkenswert ist Flechsigs Hinweis auf die Transparenz, die technologischen Programmen und Konstrukten eigen sei, wodurch Manipulation gerade verhindert und die kritische Reflexion sowie die Überholbarkeit und Verbesserbarkeit entsprechender Programme ermöglicht werde.

Mit der Frage aber, wie weit die technologische Organisation von Lernen in Programmen diese kritisch-reflektierende Distanz ermöglicht und wie weit sie diese vielleicht auch verhindert, werden wir uns im Folgenden zu befassen haben.

2. Der programmierte Unterricht

Der programmierte Unterricht spielt im Rahmen der sich nach 1960 zunehmend verstärkenden Technologisierungstendenzen eine entscheidende Rolle. H. Hielscher, nach dem die Diskussion um den programmierten Unterricht "als exemplarisch für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in den Jahren von 1958 bis zur Gegenwart" angesehen werden kann, stellt dazu fest: "... in die scheinbar harmonisch ausklingende Phase der geisteswissenschaftlichen Pädagogik drängt sich ungefragt aus den USA eine sich radikal erfah-

19) K.-H. Flechsig, a.a.O. S. 243.

rungswissenschaftlich verstehende Unterrichtsmethode"[20]. Von anderen Autoren wird der Beginn der Diskussion der Reformbemühungen mit dem programmierten Lernen etwas später angesetzt[21]. H. Rademacker, der darauf verweist, daß die "Ende der fünfziger Jahre in den Vereinigten Staaten einsetzende, fast lawinenartig sich ausbreitende Aktivität im Bereich des Programmierten Unterrichts" als eine Folge des "Sputnik-Schocks" verstanden werden kann, stellt fest, daß für Deutschland der Berliner Kongreß über Programmierten Unterricht und Lehrmaschinen im Jahre 1963 einen wichtigen Anstoß gegeben und nicht zuletzt zu einem starken kommerziellen Interesse an der Entwicklung von Lehrgeräten und Lehrprogrammen geführt hat[22].

Da sich im programmierten Unterricht technisches und erziehungswissenschaftliches Denken verbinden und in ihm beide von uns akzentuierten Bedeutungen von Technologie - die Verwendung technischer Medien wie Verhaltenssteuerung - enthalten sind, verspricht eine Reflexion auf das Verfahren, nach dem er funktioniert, für unseren Zusammenhang besonders aufschlußreich zu werden.

Das besondere Kennzeichen des programmierten Unterrichts ist, daß ein bestimmter Lehrstoff in ein Lehrprogramm umformuliert wird, durch das der Lernende schrittweise auf bestimmte Lernziele hingesteuert wird. Das setzt eine genaue Beschreibung dieser Ziele und eine Gliederung des

---

20) Siehe auch zum Folgenden H. Hielscher: Programmierter Unterricht. In: G. Borowski, H. Hielscher, M. Schwab: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Heidelberg 1974, S. 131 - 145; hier S. 131. - Das Aufkommen der Unterrichtstechnologie wird auch hier mit einer Abwendung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und einer zunehmenden Orientierung an 'erfahrungswissenschaftlichen' lehr- und lerntheoretischen Konzepten in Zusammenhang gebracht.

21) H.-D. Haller und D. Lenzen (Lehrjahre in der Bildungsreform - Schwierigkeiten beim Anstoß zur Selbstreflexion. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Stuttgart 1976, S. 11) nennen das Jahr 1962.

22) H. Rademacker: Programmierter Unterricht. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. II. Hg. von J. Speck und G. Wehle. München 1970, S. 347 - 361; hier S. 349.

Lehrstoffs in Lerneinheiten, d.h. eine möglichst detaillierte operationale Beschreibung der Teilziele und des angestrebten Endverhaltens voraus. Insofern der Lernende auf ein bestimmtes Endverhalten hingeführt wird, wird Lernen im Sinne des programmierten Unterrichts als Verhaltensänderung von einem Anfangszustand zu einem Endzustand hin aufgefaßt. Dabei wird im Sinne des operanten Konditionierens das gewünschte 'richtige' Verhalten "verstärkt", wobei die vor dem nächsten Lernschritt abgedruckte richtige Antwort - gelegentlich durch besonderes Lob ergänzt - üblicherweise als "Verstärkungsreiz" angesehen wird. Diesem Vorgehen liegt die Auffassung zugrunde, daß der Erfolg einer der wirkungsvollsten "Verstärker" ist. Entsprechend fordert Skinner, auf den die linearen Programme zurückgehen, daß die Lernschritte möglichst klein gehalten werden sollten, um Mißerfolge weitgehend auszuschließen und dem Lernenden möglichst viele Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. So wird dieser über eine aus vielen kleinen Lernschritten bestehende Lernstrecke durch das Programm geführt, welches deshalb auch als "Einweg-Programm" bezeichnet wird.

Arbeitet der Lernende in linearen Programmen alle Fragen - meistens handelt es sich um Lückentexte - durch, so gehen die verzweigten Programme, die im wesentlichen auf Crowder zurückgehen, davon aus, daß sich die Benutzer eines Programms nach Vorbildung und Können voneinander unterscheiden. Dementsprechend werden vorformulierte Antworten angeboten, aus denen der Lernende die richtige auszuwählen hat. Je häufiger er die richtige Antwort wählt, desto schneller erreicht er das Lernziel. Auf falsche Antworten geht das Programm im Sinne eines Flußdiagramms durch Rückfragen ein; der Lernende wird in kleineren Schritten - sozusagen auf Umwegen - zum Ziel gebracht.

Wird bei linearen Programmen im allgemeinen davon ausgegangen, daß der Lernende die Antwortbestätigung im Programm als Erfolg für sich wertet, ohne weiter zum Vollzug des Lernprozesses motiviert werden zu müssen, so ist doch kritisch zu fragen, ob nicht die außerordentlich hohe Wahrscheinlichkeit für richtige Antworten und damit die relativ geringen Anforderungen gerade von den 'guten

Schülern' als Unterforderung erlebt werden. Wann immer das der Fall ist, kann jedenfalls nicht von einer "optimalen Passung" (Heckhausen) die Rede sein. - Demgegenüber dürfte der Anreiz - und auch wohl die Lernintensität - bei den verzweigten Programmen größer sein, bei denen die Wahrscheinlichkeit für eine richtige Antwort wesentlich geringer ist und bei denen nicht jeder Schüler dieselben Schritte in derselben Reihenfolge geht. Falsche Antworten werden hier produktiv in das Programm einbezogen und für den Lernprozeß fruchtbar gemacht.

Wird dem Lernenden beim Crowderschen Verfahren weitgehend durchsichtig gemacht, warum bestimmte Antworten falsch sind und wie es zur richtigen Lösung kommt, so ist beim Skinnerschen Verfahren die Gefahr eines Abgleitens ins Dressurhafte nicht ausgeschlossen. Eine solche Affinität zu Dressur und Abrichtung ist nicht zufällig, stützt sich doch Skinner auf in Tierversuchen gewonnene verhaltenspsychologische Erkenntnisse, die in der Theorie des operanten Konditionierens begründet sind.

Wird auch der Lernende dadurch, daß er bestimmte Fragen beantworten soll, zu einer gewissen Aktivität veranlaßt und kann er auch im Durchlaufen des Programms das Lerntempo weitgehend selbst bestimmen, so ist er doch - und das gilt für lineare wie für verzweigte Programme - auf den präformierten Gegenstand verpflichtet und an die im Programm vorgegebenen Denkbahnen gebunden. So ist beim Vollzug des Programms weder ein 'Abschalten' noch die autonome Stellungnahme des Lernenden vorgesehen, zumal sie den ökonomischen Lernablauf unterbrechen bzw. stören würden.

Es wird allgemein davon ausgegangen, daß nur bestimmte Inhalte über Programme vermittelbar sind, nämlich solche, die 'objektiviert' und gespeichert werden können und jederzeit reproduzierbar sind. Das gilt weitgehend für das sogenannte Tatsachenwissen, von dem man gewöhnlich annimmt, daß es als solches keiner besonderen Auslegung bedürfe.

Gelten solche 'Gegenstände', die sich erst aufgrund bestimmter Interpretations- und Bewertungsvorgänge in spezifischer Weise konstituieren, wohl zu Recht als schlecht oder - prinzipiell - als nicht programmierbar, so stellt sich aber auch hinsichtlich des sogenannten Tatsachenwissens die Frage,

was darunter genauer zu verstehen ist und ob es überhaupt durchgängig 'informativ' vermittelt werden kann; denn auch das sogenannte Tatsachenwissen konstituiert sich immer unter gewissen Hinsichten und steht in bestimmten Auslegungszusammenhängen. Das gilt auch für wissenschaftliche Aussagen, die nicht einfach als wahre und unhinterfragbare Aussagen über die Wirklichkeit verstanden werden dürfen, sondern - gerade in didaktischer Perspektive - mit dem nie vorweg eindeutig feststellbaren Erfahrungshorizont der jeweiligen Kinder vermittelt werden müssen.[23)]

Wird die Frage nach den Grenzen des Programmierens auch von verschiedenen Autoren unterschiedlich beantwortet, so scheint doch allgemein anerkannt zu sein, daß sich all das, was über eine auf Wissen zielende Fakten- und Kenntnisvermittlung und über den Erwerb genau beschreibbarer Tätigkeiten (man denke dabei z.B. an Anweisungen für die Benutzung eines bestimmten Gerätes) hinausgeht, der programmierten Instruktion[24)] weitgehend entzieht. Zielvorstellungen wie die Entwicklung und Förderung von Kreativität und Problembewußtsein erfordern - über die Vermittlung positiven Wissens hinaus - die aktive Beteiligung und Stellungnahme der Kinder, ohne die solche übergreifenden Ziele gar nicht zu realisieren wären. Damit ist nicht bestritten, daß das programmierte Lernen den Lehrer von einfacher Informationstätigkeit entlasten und auch kreatives Tun und problembewußte Argumentation anbahnen kann.

Wie aus dem Gesagten hervorgeht, wird das programmierte Lernen "immer e i n Element in einem System untereinander verbundener und gemeinsam wirkender Faktoren sein, zu denen immer auch der Lehrer zählen wird"[25)]. Dürfte zudem H. Franks seinerzeitige Einschätzung, daß rund 80 Prozent

---

23) Das hat vor allem G. G. Hiller, mit dessen didaktischer Konzeption wir uns noch eingehender beschäftigen werden (Teil C, Kap. III,4), an mehreren Unterrichtsbeispielen aufgezeigt (Konstruktive Didaktik. Düsseldorf 1973, S. 77 ff.).

24) Es ist wohl kein Zufall, daß sich im anglo-amerikanischen Bereich der Terminus 'programmed instruction' gegegenüber 'programmed teaching' durchgesetzt hat (vgl. K.J. Klauer: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf 1973, S. 14).

25) R. Freudenstein: Der programmierte Unterricht und seine lerntheoretischen Grundlagen. In: W. Klafki u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Frankfurt a.M. 1970, S. 228 - 250; hier S. 250; vgl. zum Folgenden S. 249.

aller Lehrstoffe "wirkungsvoller" durch Lehrautomaten als im Direktunterricht vermittelbar seien, durch unsere bisherigen Erörterungen hinreichend in Frage gestellt und auch durch die zwischenzeitliche Entwicklung widerlegt sein, so ist doch nüchtern zu fragen, welches Gewicht dem programmierten Unterricht im Gesamt unterrichtlicher Strategien zukommen soll.

Um zu einer angemessenen Wertung des programmierten Unterrichts, der uns hier wegen seines total vorgeplanten Ablaufs interessiert hat, zu kommen, dürfen wir nicht von der Totalität seines Einsatzes ausgehen, sondern müssen ihn als eine bestimmte Möglichkeit der 'Unterrichtung' relativieren und von da her nach seiner Funktion im größeren didaktischen Zusammenhang fragen. Dabei ist es wohl kaum sinnvoll, den herkömmlichen und den programmierten Unterricht als konkurrierende Verfahren zu betrachten. Witte, der nach dem "optimalen didaktischen Ort" des programmierten Unterrichts "innerhalb wissenschaftlich begründeter Lernorganisation" fragt, sagt in diesem Zusammenhang, man solle "Lehrprogramme als integrierte Bestandteile einer multimedialen Lernorganisation nur dort fordern, wo sie für die Schule ein unentbehrliches Hilfsmittel, für die Schüler ein 'unvertauschbares Vehikel des Aneignens' sein können"[26].

Will man das programmierte Lernen sinnvoll in eine didaktische Gesamtkonzeption einbeziehen, so muß man sich der besonderen Vorteile und Möglichkeiten des programmierten Unterrichts, die im wesentlichen in der Objektivierung, Ökonomisierung und Differenzierung/Individualisierung des Unterrichts bzw. der Lernprozesse liegen, bewußt sein, aber auch seiner Grenzen. Dabei ist nicht nur die schon erwähnte Schwierigkeit einer Verobjektivierung des Wissens zu bedenken, sondern auch die Tatsache, daß die programmierte Instruktion den Unterricht vor allem um seine soziale Dimension verkürzt, auch wenn es bereits Programme gibt, die in Partnerarbeit oder in der Kleingruppe bearbeitet

26) A. Witte (Hg.): Vom programmierten Unterricht zur Lernorganisation. Köln-Braunsfeld 1971, S. 8 und 10. - Siehe auch S. 69 - 86, wo Witte vom Didaktikmodell der Berliner Schule her versucht, kritisch den Einsatzort von Programmen im Unterricht zu bestimmen.

werden können, also ein gemeinsames Lernen, einen Gedankenaustausch und damit die Problematisierung des Lernstoffes ermöglichen[27].

Es gilt als ein besonderes Verdienst des programmierten Unterrichts, das Interesse "vom abgesandten auf den tatsächlich empfangenen Kommunikationsinhalt"[28] verlagert und damit den Blick stärker auf den Lernenden gerichtet zu haben. Muß auch kritisch gefragt werden, ob nicht das konkrete lernende Subjekt angesichts der vorgängigen Programmierung des "Kommunikationsinhalts" eine recht untergeordnete Rolle spielt, so ist doch sicherlich richtig, daß die bei der Programmierung des Lernens prinzipiell geforderte Operationalisierung bestimmter Lernziele eine verbesserte Kontrolle der gewünschten Lernprozesse ermöglicht. Das Prinzip der Operationalisierung von Lernzielen, welches sich nachhaltig auf die allgemeine Unterrichtspraxis ausgewirkt hat, birgt gegenüber einem von mehr oder weniger vagen Absichten bestimmten Lehren, welches sich zu wenig um seine tatsächlichen Folgen kümmert, unverkennbare Vorteile. Wie weit Lernen vorprogrammiert und das meint zugleich: geplant werden kann, ist eine Frage, der wir uns noch detaillierter zuwenden werden.

3. Die Operationalisierung von Lernzielen

Ein hervorstechendes Kennzeichen der Technologisierungstendenzen in der Pädagogik am Ende der 60er Jahre war es, daß in der didaktischen und curricularen Diskussion unter der Bezeichnung 'Lernziel' eine Kategorie immer stärker in den Vordergrund trat, die darauf abzielte, den Unterricht rational planbar, d.h. seine Richtung bestimmbar, seinen Aufbau zweckmäßig und die Auswirkungen überprüfbar zu machen. Ein beredtes Dokument stellt in diesem Zusammenhang Christine Möllers Buch "Technik der Lernplanung" von 1969 dar, in dem es z.B. heißt: "Ist das Ziel eines Unternehmens, mit dem hier die Schule verglichen wird,

27) Siehe H. Walter: Gruppenunterricht mit Lernprogrammen. In: G. Dietrich: Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe. Donauwörth 1972, S. 211 - 260.
28) H. Kay: Programmierter Unterricht. In: E.A. Lunzer/ J.F. Morris (Hg.): Das menschliche Lernen und seine Entwicklung. Stuttgart 1971, S. 406 - 433; hier S. 406.

die sogenannte Gewinnmaximierung, so muß das Streben jeder Schule - langfristig betrachtet - in einer sogenannten Produktivitätsmaximierung liegen. Darunter versteht man die Erzielung einer möglichst hohen Lernproduktivität, d.h. die maximale Erreichung aller geplanten Lernziele."[29] Die in diesen Äußerungen zum Ausdruck kommende Analogie von Lern- und Produktionsprozeß ist nicht zufällig; sie verweist auf Zusammenhänge zwischen ökonomischen und didaktischen Entwicklungen[30].

Eine Voraussetzung dafür, daß eine "maximale Erreichung" der "geplanten Lernziele" möglich ist, ist eine möglichst präzise Beschreibung des 'Endverhaltens', über das ein Schüler am Ende eines Lernprozesses verfügen soll. Dabei gilt: Je besser das Lernziel 'operationalisiert' ist, desto besser sind die Kontrollmöglichkeiten. R.F. Mager, der mit seinem Buch "Preparing Objectives for Programmed Instruction" (1961, dt. 1965) die Operationalisierungsdiskussion entscheidend bestimmt hat[31], fordert in diesem Zusammenhang dreierlei: Zunächst muß das gewünschte Endverhalten des Schülers, also "das Verhalten, das der Lernende zeigen können soll, nachdem die Einflußnahme auf ihn beendet ist" (S. 2), so beschrieben werden, daß es beobachtbar, d.h. eindeutig feststellbar bzw. meßbar ist. Sodann muß angegeben werden, unter welchen Bedingungen das gewünschte Endverhalten geäußert werden soll, welche Hilfsmittel also zur Verfügung stehen und welche verboten sind. Aufgrund solcher Bedingungen sind "Verhaltensweisen auszuschließen ..., die nicht als Zeichen für den Lernerfolg gelten sollen" (S. 43). Schließlich muß der "Maßstab für ein als ausreichend geltendes Verhalten" (S. 44) angegeben werden, demgemäß der Lernerfolg in Prüfungen oder Tests festgestellt, gemessen und bewertet werden kann.

Von der genauen Festlegung und Beschreibung der Unterrichtsziele verspricht sich Mager sowohl für den Lehrer wie auch

29) Ch. Möller: Technik der Lernplanung. Weinheim 1969, S. 37.
30) Siehe dazu H. Hacker: Curriculumplanung und Lehrerrolle. Weinheim 1975, S. 28 - 30; siehe auch S. 41 - 43 dieser Arbeit.
31) R.F. Mager: Lernziele und Unterricht. Weinheim (76. - 105. Tausend) 1973; im Folgenden zitiert unter Angabe der Seitenzahl im Text.

für den Schüler Vorteile. Dem Lehrer könne es auf diese Weise gelingen, seine Unterrichtsabsichten besser mitzuteilen und durchsichtig zu machen (S. 18). Diese Transparenz ermögliche es dem Schüler, seine Tätigkeit auf das definierte Ziel hin auszurichten und seine Lernfortschritte selber zu beurteilen. "Mit klaren Zielen weiß er von sich aus, welche Tätigkeiten zum Erfolg führen und ist nicht mehr darauf angewiesen, die 'Lehrerpsyche' zu erforschen." (S. 4) Vieldeutige Ausdrücke wie 'verstehen', 'wissen', 'wertschätzen' usw. werden zugunsten einer eindeutigen Festlegung von "Verhaltensweisen als Kennzeichen des Lernerfolgs" (S. 25) aus dem Unterrichtsgeschehen verbannt.

Bezeichnend ist Magers synonyme Verwendung der Begriffe "Lehrer" und "Programmierer". Nach seiner Meinung besteht hinsichtlich der Notwendigkeit einer genauen Beschreibung der Lernziele "zwischen dem Klassenunterricht und einem Programm für den Selbstunterricht kein Unterschied" (S. 2). Hier zeigt sich andeutungsweise, mit welcher Unbekümmertheit die zunächst für das programmierte Lernen entwickelten Prinzipien und Verfahren auf den Schulunterricht allgemein übertragen und für diesen gleichermaßen geltend gemacht worden sind.

Es scheint in diesem Zusammenhang erwähnenswert, daß Magers Buch in der deutschen Übersetzung zunächst den Titel "Lernziele und programmierter Unterricht" trug, später dann aber, obwohl der Text unverändert blieb, "Lernziele und Unterricht". Der Neubearbeitung seines Buches von 1975 gab Mager dann den Titel "Preparing Instructional Objectives". In ihr präzisiert und erweitert er manche seiner Aussagen, ohne daß sich dadurch die Gesamtaussage geändert hätte. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, daß Mager das Wort "behavior" durchgängig durch das Wort "performance" ersetzt hat. Er merkt dazu an: "In den frühen 60er Jahren sprach man von Verhalten anstelle von Tätigkeit ... Das hat sich als eine unglückliche Begriffswahl herausgestellt, denn es hat bei vielen zu einem Mißverständnis geführt, weil sie dachten, daß Zielbeschreibungen notwendigerweise etwas mit Behaviorismus oder mit Behavioristen zu tun haben. Das stimmt nicht. Zielbeschreibungen bezeichnen eine Tätigkeit

nur deshalb, weil sie sehr genau und nicht verwaschen oder allgemein sind, und weil eine Tätigkeit etwas ist, das man sehr genau benennen kann."[32] Tätigkeiten sind für Mager all das, was man "entweder direkt beobachten kann oder aber direkt überprüfen kann", wobei "geistige, innerliche, unsichtbare, kognitive Tätigkeiten" so geäußert werden müssen, daß sie beobachtbar und überprüfbar werden.

Bis zur deutschen Neuausgabe (1977) waren den Ausführungen von Mager "Drei Argumente gegen die Formulierung von 'Lernzielen' und ihre Widerlegung" von Wolfgang Schulz vorangestellt, die wir kurz wiedergeben wollen: Zunächst wurde der Einwand, präzisierte Lehrziele schränkten die Lehrfreiheit der Unterrichtenden in unzumutbarer Weise ein, mit dem Hinweis zurückgewiesen, daß die Ziele ja nicht unabänderbar seien und daß die "Mitbestimmung der Ziele... legitimer Teil der Lehraufgabe" (S. XII) sei. Auch den Einwand, daß es dem Lernenden nicht möglich sei, sich "an der Formulierung genauer Ziele zu beteiligen", wollte Schulz nicht gelten lassen: "Genaue Ziele in der Hand von Lehrenden wie Lernenden führen zur wechselseitigen Kontrolle der Partner und erleichtern die Selbstkontrolle beider Seiten." (S. XII) Die Befürchtung schließlich, "daß die Verlagerung des Interesses auf operationalisierbare Ziele zur Verflachung der erzieherischen Wirksamkeit der Schule führt" (S. XIII), wurde mit dem Hinweis darauf zerstreut, daß die "gegenwärtige Praxis der Zielsetzung" sie keinesfalls rechtfertige, daß vielmehr viel zuwenig Erfahrungen mit der Operationalisierung anspruchsvollerer Lernziele vorlägen: "Was dagegen geschieht, wenn Lernende wie Lehrende auch anspruchsvollere Ziele als Rechtschreibung so definieren, daß sie prüfbar werden, das zu erkunden, haben wir noch vor uns." (S. XIII)

In der Zwischenzeit haben sich hinsichtlich der Lernzielfrage in der Didaktik- und Curriculumdiskussion entscheidende Akzentverlagerungen ergeben, die sich auch an der Entwicklung der Schulzschen Didaktikkonzeption ablesen

32) R.F. Mager: Lernziele und Unterricht. Völlig überarbeitete Neuausgabe. Aus dem Amerikanischen übersetzt von H. Rademacker. 131. - 140. Tsd. Weinheim 1977, S. 23; siehe zum Folgenden S. 43.

lassen. Zunächst zeigten sich in ihr Ende der 60er Jahre verstärkt technologische Tendenzen. So sah Schulz das "Neuartige" bezüglich der Bestimmung der Reihenfolge der einzelnen Planungsschritte in der "Konstruktion des Unterrichtsverlaufs vom erwarteten Endverhalten her"[33]. Durch ein solches Planungsprinzip wird die Unterrichtssituation entgegen dem von Schulz vorher vertretenen Prinzip der Variabilität[34] äußerst stark determiniert.

In einer Abhandlung von 1972 reflektiert Schulz unter Einbeziehung der Position der 'kritischen Theorie' Unterricht differenzierter aus der Perspektive des 'hermeneutischen', 'empirisch-analytischen' und 'emanzipatorisch-kritischen' Erkenntnisinteresses, denen entsprechend er die Akzente auf das Moment der "Verständigung", der "Effektuierung" und der "Befreiung" legt.[35] Dabei kommt seine kritische Distanz zu einer technologischen Auffassung von Unterrichtsplanung deutlich zum Ausdruck, wenn er etwa im Hinblick auf die Position von König und Riedel anmerkt, daß die Unterrichtswissenschaft ohne "vorgängige Verständigung über das

---

33) W. Schulz: Unterrichtsplanung heute. In: Unterrichtsplanung. Beispiel Hauptschule. Hg. von U.-J. Kledzik. Auswahl Reihe B. Bd. 22. Hannover 1969, S. 30 - 41; hier S. 37.

34) W. Schulz: Unterricht - Analyse und Planung. In: P. Heimann, G. Otto, W. Schulz: Unterricht. Analyse und Planung. Auswahl Reihe B. Bd. 1/2. Hannover 1965; 6. bearb. Aufl. 1972, S. 13 - 47; siehe dort S. 45: "Das Prinzip der Variabilität, der absichtsvollen Bereitstellung von Alternativen, der Zulassung von Variationen, der nachträglichen Korrektur von Unterrichtszielen und der Elastizität beim Aussteuern dieser Ziele meint: Der Unterrichtsplan wird erst unter Mitsteuerung der Schüler fertig. Unerwartete Erfahrungen können verarbeitet werden."

35) W. Schulz: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe - Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik. In: H. Ruprecht u.a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. 3. durchges. Aufl. Hannover 1976, S. 171 - 200; hier besonders S. 176; siehe zum Folgenden S. 174.

unterrichtlich Verantwortbare" in eine "beliebig verwendbare Manipulationstechnologie" abgleite.

Im übrigen weist eine solche Äußerung darauf hin, daß das Verfahren der Operationalisierung von Lernzielen nicht als ein Verfahren zur Legitimation von Lernzielen mißverstanden werden darf. Es zielt vielmehr auf eine bessere Überprüfbarkeit der Lernergebnisse, d.h. auf Erfolgskontrolle hin und damit zugleich auf eine Optimierung der Lehrstrategie. Es werden wirksame Methoden und Medien gesucht, die Lehrziele werden in eine bestimmte Abfolge gebracht zu dem Zweck, sie auf möglichst optimale und effektive Weise zu erreichen.

Indem der Unterrichtsverlauf vom erwarteten Endverhalten des Schülers her durchkonstruiert wird, steht die Unterrichtsplanung stark unter dem Diktat der Operationalisierung bestimmter Lernziele und programmiert so das Verhalten bzw. das Tun der am Unterricht Beteiligten vor. Je detaillierter die Verhaltens- bzw. Tätigkeitsbeschreibungen sind, desto mehr besteht die Gefahr, daß der Blick auf die so formulierten Ziele eingeengt wird. Dabei gilt analog zum programmierten Unterricht das Prinzip: Gibt der Adressat die richtige Antwort, bzw. verhält er sich der Zielformulierung gemäß, so nimmt man an, daß er gelernt hat. Geschieht das nicht, so hat er im Sinne des vorgeschriebenen Lernganges nicht gelernt. Die 'Erfolgskontrolle', die ein entscheidendes Motiv für die Operationalisierung von Lernzielen darstellt, bezieht sich also nur auf den intendierten Zweck und läßt andere mögliche Lerneffekte - im Unterricht wird im allgemeinen mehr gelernt als operationalisiert werden kann - außer acht. Die Offenheit des Lernfeldes wird bei einem in dieser Weise auf bestimmte operationalisierte Ziele fixierten Unterricht weitgehend ignoriert.

Die in der Forderung nach der Operationalisierung von Lernzielen implizierte, für ein zweckrationales Unterrichtskonzept typische Produktorientierung des Unterrichts, der gegenüber in den 70er Jahren zunehmend eine stärkere Prozeßorientiertheit gefordert wurde, läßt sich mit K. Schittko zusammenfassend folgendermaßen beschreiben: "Zentral für das zweckrationale Konzept ist die Orientierung des Unterrichts an operationalisierten Lehrzielen. Die Ziele

werden als beobachtbares und damit überprüfbares Endverhalten des Schülers bestimmt. Der Unterricht - d.h. die Unterrichtssituation oder der Unterrichtsverlauf mit den vorgegebenen Lehrinhalten, Lehrhilfen, Sozialformen, Lernmaterialien - wird zum Mittel für das Erreichen des gewünschten Ergebnisses, des angezielten 'Produkts'. Das bedeutet dann: Lehrziele und Unterrichtssituation sind vor Unterrichtsbeginn genau bestimmt. Es handelt sich um 'starre, geschlossene' Lehrziele und einen im voraus 'determinierten' Unterrichtsverlauf."[36)]

4. Die Lernzieltaxonomien von Bloom u.a.

Ist bisher wiederholt die Beziehung zwischen der Operationalisierung von Lernzielen und dem programmierten Unterricht angeklungen, so soll es uns im Folgenden ansatzweise um den Zusammenhang zwischen der Operationalisierung und der Klassifizierung von Lernzielen gehen. Dabei werden wir uns in der Hauptsache mit den in den USA von einer Gruppe um B.S. Bloom entwickelten Klassifikationsschemata beschäftigen, die sich vor allem auf Lernziele im kognitiven und affektiven Bereich beziehen, während wir solche für den psychomotorischen Bereich, wie sie etwa von Dave und Guilford entwickelt worden sind, hier bewußt außer acht lassen[37)].

Die Idee, ein System zu entwerfen, "das die Ziele des Erziehungsprozesses klassifiziert", geht schon auf das Jahr 1948 zurück.[38)] Die Ergebnisse für den kognitiven Bereich wurden 1956 mit dem Buch "Taxonomie of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain" vorgelegt, während diejenigen für den affektiven Bereich erst 1964 veröffentlicht

36) K. Schittko: Überlegungen und Vorschläge zur Unterrichtsplanung des Lehrers/Lehrerteams. In: Die Deutsche Schule H. 9/1976, S. 595. - Schittko bezieht sich hier ausdrücklich auf H. Brügelmann (Offene Curricula - Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Z.f.Päd. H. 1/1972, S. 93 - 118), der im Anschluß an Entwicklungen in der englischen Curriculumdiskussion die Diskussion um 'offene Curricula' in der BRD eröffnet hat (siehe Teil C, Kap. I,4 dieser Arbeit).

37) Ebensowenig gehen wir z.B. auf die Hierarchie der Lerntypen nach Gagné ein (siehe dazu u.a. Ch. Möller: Technik der Lernplanung. 4. Aufl. Weinheim 1973, S. 254 ff.).

38) Siehe B.S. Bloom u.a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1972, S. 18.

wurden. In der BRD wurden diese Ansätze - Ähnliches ist auch bei der Sozialisations- und Rollendiskussion zu beobachten - erst gut zehn Jahre nach ihrer ersten Veröffentlichung rezipiert und diskutiert.[39]

Der Begriff 'objectives' deutet darauf hin, daß hier nur operationalisierbare Lernziele klassifiziert werden. Zudem betonen die Autoren, daß es ihnen nicht um Bewertung von Lernzielen und angestrebten Verhaltensweisen und auch nicht um die Klassifizierung der Ziele oder Inhalte eines bestimmten Faches gehe. Hinsichtlich des kognitiven Bereichs heißt es: "Was wir klassifizieren, ist das b e a b s i c h t i g t e S c h ü l e r v e r h a l t e n , die Art und Weise, in der Individuen als Ergebnis der Teilnahme am Unterricht handeln, denken oder fühlen. Nur diese beabsichtigten Verhaltensweisen, die in Verbindung zu geistigen Handlungen oder Denken stehen, sind in die Taxonomie ... eingeschlossen."[40]

Es wird zugestanden, daß das tatsächliche Verhalten der Schüler am Ende eines intendierten Lernprozesses "sowohl in der Art als auch im Grad" von dem durch die operationalisierten Lernziele beschriebenen beabsichtigten Verhalten abweichen kann. Beschrieben werden aber nur bestimmte erwünschte Verhaltensweisen, während nicht intendierte, unerwünschte oder gar anormale Verhaltensweisen, die z.B. unter psychologischen Gesichtspunkten durchaus interessieren könnten, hier bewußt nicht weiter thematisiert werden.

Wenn als Leitprinzipien, die helfen sollen, ein einziges Klassifikationssystem bei einer "fast unendlichen Zahl von Möglichkeiten ..., die Bereiche erzieherischer Ergebnisse aufzuteilen und zu benennen" (S. 27), zu erstellen, u.a. logischer Aufbau und innerliche Konsistenz genannt werden und gefordert wird, daß die Klassifikation ein "rein beschreibendes Schema sein soll, in dem jedes

39) Darauf deuten schon die Erscheinungsjahre der deutschen Übersetzungen hin: 1972 und 1975 (D.R. Krathwohl, B.S. Bloom, B.B. Masia: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim 1975).

40) B.S. Bloom u.a., a.a.O. S. 26; siehe dort auch zum Folgenden (Seitenangaben im Text).

Erziehungsziel in relativ neutraler Weise dargestellt werden kann", und daß "jedes Ziel, das ein beabsichtigtes Verhalten beschreibt, in diesem System klassifizierbar sein sollte" (S. 28), so deutet das auf den formalen Charakter eines solchen Klassifikationsschemas hin, welches zwar eine Verortung einzelner Ziele ermöglicht, aber wenig über ihre Bedeutung in übergreifenden Kontexten (z.B. der sozialen Wirklichkeit) aussagt. Wenn im kognitiven Bereich der Grad der Komplexität der Lernleistung und im affektiven Bereich der Grad der Internalisierung von Werten als Kriterien für die hierarchische Einordnung der Lernziele genannt werden, so handelt es sich auch hier um formale Prinzipien, von denen her keine schlüssigen Aussagen über die Relevanzstruktur des angezielten Wissens zu erwarten sind und auch keine bedeutsamen Hinweise auf die Wichtigkeit der zu vermittelnden Fertigkeiten und Fähigkeiten in konkreten Handlungszusammenhängen.

R. Messner nennt in diesem Zusammenhang "drei Arten von inhaltlich bedeutsamen Entscheidungen", für die die Taxonomien keinerlei Kriterien enthalten: Sie enthalten weder Kriterien für die "Beurteilung der Relevanz von Lernzielen" noch für die Entscheidungen über die "Sachstruktur von Lehrstoffen", noch für die Entscheidung über die "thematische Vollständigkeit von Zielbeschreibungen"[41].

Andererseits können die Taxonomien als ein wichtiges Hilfsmittel zur Differenzierung und zur Entdeckung von Lernzielen angesehen werden. Dabei liegt der Ertrag für den affektiven Bereich offenbar woanders als der für den kognitiven: "Während sich der Informationszuwachs hinsichtlich des kognitiven Bereiches vor allem auf eine Differenzierung der Zielsetzungen erstreckt, läßt eine Präzisierung der affektiven Zielvorstellungen erkennen, wie anspruchsvoll die soziale Reichweite ist, in der Unterricht, wenn man den Formulierungen der Lehrpläne glauben darf, wirksam werden soll."[42] Die Taxonomie der Erziehungsziele im affektiven Bereich, in dem es um Interessen, Einstellungen,

41) R. Messner: Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: Bloom u.a., a.a.O. S. 238 f.
42) Ebd. S. 237.

Werte, Wertschätzungen usw. geht, soll die Reichweite affektiver Ziele sichtbar machen und damit - so die Hoffnung der Autoren - helfen, "die Erosion in der Bedeutung und in der Substanz der affektiven Lernziele, die sich aus der größeren Betonung der kognitiven Ziele ergeben hat, rückgängig zu machen"[43].

Als zentraler Grund für die "Erosion affektiver Lernziele" wird die Tatsache angesehen, daß affektives Verhalten im allgemeinen nicht in die Zensurengebung einbezogen wird, wobei die verbreitete Annahme eine Rolle spielt, daß affektive Lernziele nur längerfristig erreichbar und nur schwer meßbar seien. Zudem darf die Tatsache nicht übersehen werden, daß in unserem Kulturkreis der Leistungsfähigkeit und der meßbaren Leistung, der Fachkenntnis und der Produktivität ein großes öffentliches Interesse entgegengebracht wird, während etwa die Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen einer Person eher als deren private Angelegenheit angesehen werden.[44]

Daß ein stark auf Erfolgskontrolle ausgerichteter Unterricht und eine entsprechende Unterrichtsplanung sich aufgrund besserer Abprüfbarkeit von vornherein stärker auf kognitive Aspekte richten, auch wenn die Mehrzahl der Lernziele sowohl kognitive als auch affektive Komponenten beinhaltet, scheint in der Tat eine logische Konsequenz des bisher Gesagten zu sein. Demgegenüber wurde wiederholt eine stärkere Berücksichtigung der affektiven Aspekte des Schülerverhaltens gefordert, deren sich Unterricht und Erziehung verstärkt anzunehmen hätten.

Mag in diesem Zusammenhang die taxonomische Auflistung affektiver Lernziele auch auf unterbelichtete Bereiche aufmerksam machen, so bleibt doch fraglich, ob eine solche Aufkästelung den oft sehr komplexen und komplizierten Verhältnissen gerade im affektiven Bereich gerecht werden kann. In diesem Sinne gibt auch Messner zu bedenken: "Die einzelnen Klassen der affektiven Taxonomie und die ihnen zugeordneten Verhaltensweisen bleiben den diffizilen Verhaltensqualitäten, an denen sich der Grad der Intensität

43) D.R. Krathwohl u.a., a.a.O. S. 13.
44) Vgl. ebd. S. 16.

der Auseinandersetzung mit einer Sache oder die Sympathie und Abneigung gegenüber Personen, Handlungen, Interpretationen, Meinungen und Situationen ablesen lassen, sehr äußerlich."[45]

Ohne hier auf weitere sich im Rahmen der Taxonomien ergebende Probleme wie etwa das der analytischen Trennung von kognitiven und affektiven (und auch psychomotorischen) Verhaltensaspekten, die dann im Rahmen der Unterrichtsplanung wieder mühsam integriert werden müssen, einzugehen[46], wollen wir abschließend noch einmal nach der Funktion der Taxonomien für die Planung von Unterricht fragen und dabei zugleich auf Gefahren aufmerksam machen, die sich aus einem zu unreflektierten Umgang mit ihnen ergeben können.

Betonen die Autoren auch, daß es ihnen nicht darum gehe, Unterrichtsmethoden von Lehrern zu klassifizieren, d.h. die Art und Weise, wie sich Lehrer ihren Schülern verständlich machen, oder die Benutzung bestimmter Unterrichtsmaterialien zu bestimmen[47], so ist doch zu fragen, ob nicht mit der durchgängigen Beschränkung auf operationalisierte und damit auch operationalisierbare Ziele zugleich ein bestimmtes Unterrichtskonzept nahegelegt ist. Angesichts eines so dominanten Interesses an der möglichst genauen Messung bestimmter Lernergebnisse, wie es beim taxonomischen Ansatz von Bloom u.a. herrscht, besteht die Gefahr, daß die Momente des Unterrichts, die sich den in einem solchen Interesse implizierten Effektivitätserwägungen entziehen, vernachlässigt werden bzw. gar nicht erst in den Blick kommen. Mögen die Taxonomien auch brauchbare Orientierungshilfen bieten, indem sie z.B. ein recht umfassendes Spektrum möglicher Ziele präsentieren und Anhaltspunkte für die Überprüfung bestimmter Unterrichtsziele liefern, so darf der Umgang mit ihnen jedoch nicht zu der zwanghaften Vorstellung führen, jedes Unterrichtsziel in ein entsprechendes Ordnungsschema einordnen können zu müssen.

---

45) A.a.O. S. 237 f.
46) Vgl. dazu R. Messner, a.a.O. S. 234; D.R. Krathwohl u.a., a.a.O. S. 43 - 59; Ch. Möller: Technik der Lernplanung. Weinheim ^{4}1973, S. 213 ff.
47) Bloom u.a., a.a.O. S. 26.

Gegenüber solchen Zwangsvorstellungen muß der Unterricht über alles in den Taxonomien Vorgezeichnete hinaus für aus der Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktion und aus der Auseinandersetzung mit bestimmten 'Gegenständen' und Problemen erwachsende produktive Momente offengehalten werden. Weder die Operationalisierung noch die Klassifizierung von Lernzielen darf dazu führen, daß der Prozeßcharakter des Unterrichts negiert und dessen emanzipatorische Dimension zunichte gemacht wird.

Das Bemühen um die schon von Mager geforderte 'Eindeutigkeit' dessen, was im Unterricht erreicht werden soll, hat zu einer sicherlich berechtigten und notwendigen Kritik an einem Unterricht geführt, der sich bei der Präsentation seiner Inhalte zu wenig um die Frage gekümmert hat, wie die gewünschten Lerneffekte erreicht und vor allem überprüft werden können. Andererseits ist aber nicht weniger kritisch anzumerken, daß die strikte Forderung nach einer genauen Bestimmung und Einordnung aller Lernziele nicht selten einem inhaltliche Besonderheiten weitgehend ausklammernden bzw. vernachlässigenden Operationalisierungs- und Klassifizierungsfetischismus Vorschub geleistet hat.

In diesem Zusammenhang muß gesehen werden, daß es die im Rahmen des taxonomischen Kategoriengefüges angegebenen formalen Verhaltensweisen nicht an sich gibt, sondern daß sie sich immer nur an bestimmten Inhalten realisieren. So schreibt Messner[48]: "Was sich ... z.B. als 'Wissen' scheinbar neutral und keiner weiteren Frage bedürftig darstellt, erweist sich bei genauerer Betrachtung als Ergebnis der Anwendung von Perspektiven, die von Fach zu Fach verschieden sind und vermutlich auch unterschiedliche kognitive Leistungen implizieren. Es überrascht daher nicht, daß Untersuchungen zu der Frage, ob das hierarchische Modell der Taxonomie auf beliebige Lehrstoffe anwendbar ist, Hinweise auf eine komplexe Interaktion zwischen 'content' und 'process' erbracht haben ..."

Es zeigt sich also, daß die in die Planung einbezogenen Inhalte nicht - wie es die taxonomische Aufkästelung nahelegt - als fertig und jederzeit abrufbar aufgefaßt werden dürfen. Werden nicht bestimmte Aspekte von vornherein

48) A.a.O. S. 240.

aufgrund eines so nicht haltbaren Eindeutigkeitspostulats abgeblendet, so konstituieren sich die Gegenstände des Lehrens und Lernens oft erst im gemeinsamen Hinblick auf sie in spezifischer Weise. Erst aus der konkreten Situation heraus bestimmt sich die Relevanz des Gegenstandes, das Wissenswerte an ihm. Erst wenn man die Gegenstände des Lernens, den Lernenden als urteilsfähiges Subjekt sowie die kommunikativen Aspekte des Unterrichts wieder ernst nimmt, kann man erfolgreich dem "Hang zu taxonomischen Glasperlenspielen" und einer übertriebenen "Evaluationsmanie"[49] entgegenwirken.

5. Zur Differenzierung der Zielproblematik

War in den voraufgehenden Ausführungen der Zielhorizont immer schon durch die starke Fixierung auf operationalisierte und operationalisierbare Lernziele eingeengt, so wollen wir die Zielproblematik im Folgenden zu erweitern versuchen, ohne sie allerdings in ihrer Vielschichtigkeit[50] auch nur annähernd ausloten zu können. Es geht uns lediglich darum, andeutungsweise auf eine Fülle recht verschiedener Zielbestimmungen in der Pädagogik zu verweisen, denen jeweils unterschiedliche Auffassungen von den Aufgaben und Möglichkeiten erzieherischen Handelns zugrundeliegen. Dabei gehen wir noch einmal vom Lernzielbegriff aus, um von da her Selbstbestimmung und Selbstfindung als den eigentlichen Zielpunkt der Erziehung anzuvisieren.

Nachhaltige Auswirkungen auf die Praxis hat Christine Möllers Einteilung der Lernziele nach ihrem Abstraktionsniveau in 'Richtziele', 'Grobziele' und 'Feinziele' gehabt. Aus den allgemeinen Richtzielen sollen nach ihrem Konzept Teilziele (Grobziele) und aus diesen entsprechende Feinziele abgeleitet werden, wobei die Richtziele den geringsten, die Grobziele einen mittleren und die Feinziele den höchsten Grad an 'Eindeutigkeit' und 'Präzision' haben. Liegen die Richtziele auf der Ebene z.B. weltanschaulicher Positionen und sind die Grobziele "bereits in den Zusammenhang

49) W.Popp: Orientierungsrahmen für die Analyse und Planung sozialen Lernens in der Schule. In: Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 4: In Modellen denken. Hg. von H. Halbfas, F. Maurer, W. Popp. Stuttgart 1976, S. 120.

50) Siehe dazu u.a. K. Boeckmann (Hg.): Lernziele und Erfolgskontrolle. Bad Heilbrunn 1974; M. Benden (Hg.): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn 1977.

fachwissenschaftlicher Systeme gebrachte Lernziele" auf "Lehrplanbildungsniveau", so ist das Feinzielniveau erreicht, "wenn ein individueller Lehrer für individuelle Schüler eine Unterrichtseinheit plant bzw. wenn ein bestimmtes Unterrichtsprogramm konstruiert wird"[51]. Wie bei Mager müssen auch bei Möller alle Lernziele, wie sie die "Lernplanung" zu erstellen hat, sogenannte operational definierte Lernziele sein, wobei sie König/Riedels Bestimmung des Begriffes "Operation" als "interne und/oder externe bewußt vorgenommene Handlung"[52] übernimmt.

Wenn Möller den Operationalisierungsprozeß als "Lernziel-Präzisierungsprozeß" versteht und anmerkt, daß zum Operationalisierungsprozeß auch die "Angabe des jeweiligen Richtzieles und der einzelnen Grobziele, denen die einzelnen Feinziele bzw. operationalisierten Lernziele sowie die Testaufgaben entsprechen"[53], gehört, so ergeben sich hier grundlegende methodologische und wissenschaftstheoretische Probleme. Dabei stellt sich die Frage, ob sich ein solcher Ableitungszusammenhang überhaupt herstellen läßt, d.h. ob die konkreten operationalisierten Lernziele durchgängig jeweils komplexeren Lernzielen eines höheren Abstraktionsniveaus zugeordnet werden können. Diese Frage ist letztlich zu verneinen.

Anders als in den Naturwissenschaften, denen das Operationalisierungskonzept entlehnt ist, können in den Sozialwissenschaften die zu untersuchenden Zusammenhänge nicht beliebig atomisiert werden[54], ohne sie zu zerstören. In ihnen geht es weniger um Ableitungskontinua und Kausalgesetzlichkeiten als vielmehr um die Feststellung bestimmter Regelhaftigkeiten und um Vermittlungsprozesse hermeneutischer Natur. Zumindest bleibt immer ein hermeneutischer 'Rest', der nicht ausgeklammert werden darf. H.L. Meyer, der sich ausführlich mit der Deduktionsproblematik

51) Ch. Möller, a.a.O. S. 79 f.
52) Zit. a.a.O. S. 83.
53) Ebd. S. 84.
54) Vgl. K.-J. Bruder: Die Atomisierung des Lernens. Oder: Taylorisierung des Unterrichts - Zur Kritik der Instruktionspsychologie. In: betrifft: erziehung H. 6/1971, S. 23 - 32.

auseinandergesetzt hat, sagt in diesem Zusammenhang: "In den Naturwissenschaften besteht ... zwischen den Hypothesen einer Theorie und ihren Operationalisierungen in Form von meßbaren Experimenten ein deduktives Verhältnis ... Theoretische Sprache und Beobachtungssprache können eindeutig aufeinander bezogen werden ... In den Sozialwissenschaften besteht kein solches Kontinuum. Operationalisierungen erfolgen hier vielmehr immer aufgrund hermeneutisch vermittelter 'offensichtlicher' Substitutionen."[55)]

Ist auch eine 'rest'-lose Deduktion von Feinzielen aus allgemeineren Zielen nicht möglich, so kann doch gefragt werden, in welchem Bezugsverhältnis unterschiedliche Ziele und Zielebenen zueinander stehen. Dabei ist die Zielproblematik über den mit dem Operationalisierungsansatz verschwisterten Lernzielbegriff hinaus zu erweitern und zu bedenken, daß mit der jeweiligen Fassung des Zielhorizonts von Erziehung und Unterricht - explizit oder implizit - immer auch bestimmte Ansprüche an die Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung gestellt sind.

K.J. Klauer[56)] hat festgestellt, daß in der deutschen Verwendung des Begriffes 'Lernziel' offensichtlich ein folgenschwerer Übersetzungsfehler des amerikanischen Begriffs 'instructional objective' bzw. 'educational objective' vorliegt (während es doch einen Ausdruck wie 'learning objective' gar nicht gibt). Er zeichnet dabei eine Linie der unkritischen Übernahme dieses Begriffs

---

55) H.L. Meyer: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972, S. 98; siehe auch H.L. Meyer: Das ungelöste Deduktionsproblem. In: F. Achtenhagen, H.L. Meyer (Hg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 106 - 132, v.a. S. 123. - Vgl. zudem L. Koch: Ist Mündigkeit operationalisierbar? In: Pädagogische Rundschau H. 12/1972, S. 486 - 493. - In der 4. "völlig neugestalteten Auflage" ihres Buches "Technik der Lernplanung" von 1973 hat Christine Möller gegenüber der 1. Aufl. von 1969, die noch stärker 'technologisch' ausgerichtet war, Kritikpunkte an ihrer Konzeption verarbeitet und ihre 'Lernplanung' stärker auf die inzwischen stark ausgeweitete Curriculumdiskussion bezogen. Eine neuere Zusammenfassung ihres Ansatzes findet sich im Curriculum-Handbuch Bd.II. Hg. von K. Frey. München 1975, S. 411 - 420: "Techniken der Klassifizierung und Hierarchisierung von Lernzielen".

56) Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Düsseldorf 1974.

von der Übersetzung von Magers "Lernziele und programmierter Unterricht" über Ch. Möllers "Technik der Lernplanung" zur deutschen Übersetzung der "Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich", wobei sich eine Fülle weiterer Publikationen nennen ließe, die den Lernzielbegriff ähnlich unbedacht verwenden.

Klauer setzt bei dem in der Lernpsychologie verwendeten Begriff des Lernens an, der als ein "internal ablaufender Prozeß" verstanden wird, dem überhaupt keine Ziele innewohnen: "Der Lernprozeß ist ein nicht beobachtbarer Ablauf, ein Geschehen, das natürlich gesteuert, beeinflußt werden kann." Das geschieht z.B. im Lehren, worunter Klauer im Anschluß an Gagné "die Gestaltung der äußeren Bedingungen des Lernens ..., also die von außen kommende Beeinflussung und Steuerung des Lernvorganges", versteht.[57] Der Zustand, den wir im Lernenden erreichen wollen, "die Persönlichkeitseigenschaft, die wir dem Schüler vermitteln wollen, und zwar dadurch, daß wir auf seine Lernprozesse Einfluß zu nehmen suchen", wird hier also nicht als Lern-, sondern als Lehrziel bezeichnet. Unter welchen Bedingungen solche Lehrziele zu 'Lernzielen' des Schülers oder auch zu 'Handlungszielen'[58] werden, ist damit noch nicht ausgemacht.

Ähnlich wie Klauer meint auch Brezinka, daß man eigentlich gar nicht von Lernzielen sprechen dürfe, weil es sich nicht um Ziele des Lernenden handle, sondern um Ziele des Lehrenden für den Lernenden. Auch er bemerkt, daß sich der Begriff des Lernziels "merkwürdigerweise in der deutschen pädagogischen Fachsprache an Stelle der traditionellen Ausdrücke 'Erziehungsziel' bzw. 'Unterrichtsziel' eingebürgert [hat], obwohl in der amerikanischen Fachliteratur sachlich richtig von 'educational objectives' oder 'educational goals' bzw. von 'instructional objectives' (Unterrichtszielen) die Rede ist"[59].

---

57) K.J. Klauer: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf 1973, S. 56.
58) Vgl. K. Heipcke: Lehrziele und Handlungsziele im Unterricht. In: Garlichs/Heipcke/Messner/Rumpf: Didaktik offener Curricula. Weinheim 1974, S. 36 - 46.
59) W. Brezinka: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1974, S. 106.

Neben den Begriffen 'Lernziel' und 'Lehrziel' gibt es eine große Anzahl weiterer Begriffe, die im Zielhorizont von Erziehung und Unterricht stehen und auf die sich die Erziehungsabsichten richten können. Um ihren jeweiligen Gehalt auszumachen, müssen Begriffe wie 'Ausbildungsziel' und 'Erziehungsziel' oder auch 'Bildungsziel' und 'Bildungsideal' in dem Kontext interpretiert werden, in dem sie verwendet werden. - Ein bestimmtes 'Menschenbild' oder bestimmte 'Leitbilder' können mehr oder weniger bewußt erzieherisches Handeln leiten. In ihnen verschaffen sich bestimmte Annahmen von der 'Bestimmung des Menschen' oder bestimmte Normen Geltung. Neutraler kann man auch von dem 'Zweck' oder dem 'Ziel der Erziehung' oder der 'pädagogischen Aufgabe' sprechen. All diese Zielvorstellungen richten in unterschiedlicher Weise das Erziehungsgeschehen, welches immer irgendwie zielbezogen ist, aus.

Brezinka, der eine Fülle solcher Begriffe auf ihre Bedeutung und ihren historischen Kontext hin befragt, spricht in diesem Zusammenhang von einer "Begriffsverwirrung" im Problemkreis 'Ziele der Erziehung'. Bei dem Versuch, den Begriff 'Erziehungsziel' zu präzisieren, kommt er in Zusammenfassung verschiedener zuvor erörterter Begriffsmerkmale zu dem Satz: "Unter einem Erziehungsziel wird eine Norm verstanden, die eine für Educanden als Ideal gesetzte psychische Disposition (oder ein Dispositionsgefüge) beschreibt und vom Erzieher fordert, er solle so handeln, daß der Educand befähigt wird, dieses Ideal so weit wie möglich zu verwirklichen."[60]

Anders als Brezinkas oben zitierte Definition von Erziehung[61] läßt eine solche Zielbestimmung einen gewissen Spielraum für die Eigenrechte des Edukanden. Gegenüber einer weitgehenden Konditionierung seines Verhaltens wird ein freie Entscheidungen implizierendes Handeln möglich. Auf einen solchen Freiraum kann, ist die Handlungsfähigkeit und das autonome Handeln des Individuums das Ziel der Erziehung, keinesfalls verzichtet werden.

---

60) A.a.O. S. 155.
61) Siehe S.63 dieser Arbeit.

Im Begriff der Handlungsfähigkeit ist der der Kompetenz enthalten (lat. 'competere' bedeutet 'fähig sein'). Der Kompetenzbegriff - Roth unterscheidet zwischen Sachkompeten, sozialer Kompetenz, kommunikativer und kultureller Kompetenz[62] - enthält Zielvorstellungen wie 'Mündigkeit', 'Emanzipation' usw. Daß dieser Begriff hinsichtlich der Bestimmung der pädagogischen Zieldimension stark an Bedeutung gewonnen hat, hängt wohl nicht zuletzt damit zusammen, daß es in einer sich ständig verändernden Gesellschaft nicht nur um den Erwerb bestimmter Fertigkeiten, sondern um die Ausbildung verschiedener Fähigkeiten und vor allem um die Fähigkeit geht, sich in einer komplexen Wirklichkeit immer wieder auf neue Bedingungen einzustellen.

Erziehung intendiert letztlich den Übergang von Erziehung in Selbsterziehung . Entscheidend ist dabei die Selbstfindung (Identität) des Individuums in der soziokulturellen Wirklichkeit. Wie die Zielformeln auch immer heißen mögen: ob Emanzipation oder Bildung, ob Reife oder (Mit-)Menschlichkeit, ob Sachlichkeit oder Kritikfähigkeit - Erziehung ist letztlich auf das Ganze der Person bezogen, auf die sich verwirklichende, handlungsfähige Person. Dabei spielen weniger auf Sichtbarkeit, Hörbarkeit und Meßbarkeit bezogene Lernvorgänge die entscheidende Rolle als vielmehr Selbstfindungs- und Sinnfindungsprozesse, die sich der externen Kontrolle weitgehend entziehen. Solche internen (innerseelischen) Prozesse sind oft nur durch die Herausforderung des Edukanden zu eigenem sinnbestimmten Handeln in Gang zu bringen; sie kommen nur in den Blick, wenn man diesen als ein Subjekt ernst nimmt, welches zunehmend sein Leben selber bestimmen will und auch soll, und dabei auch andere als operational präformierte Realisierungsmodi anerkennt.

Der Ertrag der hier angesprochenen Prozesse ist nur selten kurzfristig abrufbar; er gibt sich oft nur langfristig in bestimmten Haltungen und Handlungen zu erkennen. Das gilt vor allem auch für komplexe Einstellungen, die beim

62) H. Roth: Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971, S. 381 ff. - Siehe auch J. Habermas: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Habermas, N. Luhmann: Theorien der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M. 1971, S. 101 - 141.

'Lernenden' erreicht werden sollen. Aus ihnen soll ein in entsprechenden Situationen angemessenes Handeln hervorgehen. Nun kann der Lernende durchaus zu verstehen geben, daß er über die Kriterien für ein solches angemessenes Handeln verfügt, fraglich bleibt aber, ob er das eigentliche Erziehungsziel, nämlich in entsprechenden konkreten Situationen entsprechend zu handeln, erreicht hat. Das kann sich erst in diesen Situationen selber zeigen, die sich der Verfügungsgewalt des Erziehers allerdings entziehen. (Als Beispiel könnte die in diesem Zusammenhang oft genannte äußerst komplexe Disposition 'Friedensfähigkeit' herangezogen werden.)

Ist nicht Anpassung und Außengeleitetheit, sondern Innengeleitetheit, ist Mündigkeit das Ziel der Erziehung, so haben alle Maßnahmen pädagogischer Lenkung diesem Ziel zu dienen. Sollen nicht Untertanen, sondern eigenständige, zum Eigenentwurf fähige Individuen herangezogen werden, so können die Bestrebungen zur Objektivierung und Effektivierung von Lernen in Teilbereichen nur von dieser höheren Zielstellung her angemessen beurteilt und bewertet werden.

Damit wird keineswegs die Notwendigkeit in Frage gestellt, sich als Erzieher die Ziele seines Tuns ausdrücklich klarzumachen und sich zu vergewissern, wie weit sie erreicht werden. Die Grenze des Operationalisierungsansatzes liegt aber immer da, wo Zielbereiche der Erziehung angesprochen sind, die sich von vornherein einer im weiteren Sinn behavioristischen Formulierung und einer detaillierten und validen Erfolgskontrolle entziehen; und das ist überall da der Fall, wo mehr beabsichtigt ist als Verhaltensänderung im Sinne eines operanten Konditionierens. Man kann etwas überspitzt sagen: Erziehung fängt eigentlich erst da an, wo Operationalisierung und Programmierung aufhören.

6. Der Behaviorismus Skinners

Obwohl der Reflexionsstand unserer Ausführungen über die Verhaltenstechnologie B.F. Skinners bereits hinausreicht, wollen wir uns ihr zum Abschluß dieses Kapitels anstelle einer Zusammenfassung kurz zuwenden und das deshalb, weil Skinner die Wende zu einer pädagogischen Technologie, die

sich wesentlich an der Machbarkeit als einem zentralen Prinzip der modernen technisch-industriellen Welt orientiert, entscheidend mitbewirkt hat. Daß der Behaviorismus nach wie vor eine nicht zu übersehende Wirkung ausübt, darauf deutet allein schon der häufige Gebrauch des im Zentrum der behavioristischen Theorie stehenden Verhaltensbegriffs hin.

Das von Skinner propagierte zentrale Steuerungsinstrument ist die positive Verstärkung , auf deren Grundlage sowohl biologisch-soziale Gesetzmäßigkeiten wie soziale Interaktionen einem weitgehend mechanistisch verstandenen Verhaltensprinzip unterstellt werden. Durch die Schaffung einer spezifischen Umwelt wird das Verhalten gesteuert und konditioniert; es wird dabei "geprägt und aufrechterhalten durch seine Folgen"[63]. Daß Skinner von den Bedingungen begrenzter Experimente ausgeht, die er zur "Konstruktion einer Gesamtumwelt für den Menschen" verallgemeinert, die nur "bestimmtes Verhalten zuläßt, so daß das menschliche Verhalten errechnet werden kann und der Mensch insgesamt zu einem Gegenstand der Erfahrung seines Verhaltens unter diesen vorausgesetzten Bedingungen" gemacht wird, kommt u.a. in folgender Äußerung zum Ausdruck: "Verhalten, das auf die Umwelt einwirkt, um Folgen zu erzeugen ('operatives Verhalten'), kann untersucht werden, indem man Umwelten arrangiert, in denen spezifische Folgen von eben jenem Verhalten abhängig sind. Die Abhängigkeiten oder 'Kontingenzen', die erforscht werden, sind ständig komplexer geworden, und nach und nach übernehmen sie die erklärenden Funktionen, die früher Persönlichkeiten, Geisteszuständen, Empfindungen, Wesenszügen und Absichten zugeschrieben worden sind."

Skinner propagiert damit die Abschaffung des "autonomen Menschen" und eine äußere Kontrolle durch die vom Menschen weitgehend planhaft hervorgebrachte künstliche Umwelt, die nach seiner Meinung das weitgehend reibungslose 'Funktionieren' des Menschen garantiert[64]. Nach dieser Theorie entsteht das Verhalten des Menschen erst durch den äußeren

63) B.F. Skinner: Jenseits von Freiheit und Würde. Reinbek bei Hamburg 1973, S. 25. Siehe dort auch das Folgende.
64) Vgl. ebd. S. 210 ff.

Stimulus, d.h. die Ursachen für dieses Verhalten liegen außerhalb des Menschen, und der "freie innere Mensch, der für sein Verhalten verantwortlich sein soll, ist nur ein vorwissenschaftlicher Ersatz für jene Ursachen seines Verhaltens, die wir im Verlauf wissenschaftlicher Analysen entdecken"[65].

Eine solche Theorie, in der - so Kuckartz[66] - die "ständig zunehmende Außen-leitung des Menschen der Gegenwart (Riesman) zu Ende gedacht" ist, läßt Begriffe wie 'Person' oder 'Persönlichkeit' als Schimären erscheinen, als Relikte längst überholter Theorien. Sie leugnet weitgehend die eigentümliche Produktivität und geistig-seelische Lebendigkeit des Menschen und letztlich das Ethos des menschlichen Handelns überhaupt. Der Mensch wird in ein Anreizsystem hineingestellt, zu dem er selbst keine Distanz mehr gewinnt. Damit ist zugleich die Gefahr gegeben, daß er sich nur in äußeren Handlungen auslegt und dabei eher in Kausalitäten denkt als nach Verantwortlichkeiten fragt.

Sicherlich ist es legitim, daß eine Forschungsrichtung sich auf die Beobachtung sichtbaren und kontrollierbaren Verhaltens beschränkt, totalisiert sie aber diese Perspektive, so vergewaltigt sie sie übergreifende Tatbestände und Zusammenhänge. Schon die Übertragung von unter experimentellen Bedingungen - zudem noch vorwiegend an Tieren - gewonnenen Erkenntnissen auf den Menschen allgemein ist unzulässig. Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist zu komplex, als daß sie sich auf wenige gerade nützlich erscheinende Faktoren reduzieren ließe. Zudem ist der Mensch immer mehr als nur Produkt seiner Umwelt, auf die er sich auf vielfältige Weise beziehen, zu der er sich recht unterschiedlich verhalten kann. Daß er auf die Reize seiner Umwelt, wie sie - um ein besonders prägnantes Beispiel zu nennen - vor allem die Werbung effektvoll zu arrangieren versteht, nicht automatenhaft reagiert, sollte nicht zuletzt ein Anliegen von Erziehung sein.

---

65) Skinner, zit. nach C.R. Rogers: Lernen in Freiheit. München 1974, S. 251.

66) W. Kuckartz: Kritik der pädagogischen Technologie. Die Erziehung angesichts der Gefährdung des Menschen. Bad Heilbrunn 1974, S. 33. - Kuckartz setzt sich aus der Perspektive der "Vergleichenden Ethologie" und vor dem Hintergrund der Technologiekritik von Klages und Heidegger eingehender mit Skinner auseinander.

Darf auch die Brauchbarkeit Skinnerscher Einsichten vor allem auch für die pädagogische Ökologie nicht unterschätzt werden, so hat doch die Einseitigkeit seiner Äußerungen, die oft von einem eklatanten Mangel an philosophischer Reflexion zeugen[67], immer wieder zu Kontroversen mit ihm geführt. So sagt z.B. Rogers, der eindrucksvolle Beispiele für die menschliche Entscheidungsfreiheit aufführt: "Es ist diese innere subjektive existentielle Freiheit, die ich beobachtet habe. Es ist die Einsicht, 'daß ich mich selbst leben kann hier und jetzt, in eigener Entscheidung'. Sie liegt in dem Mut, mit dem einer aufbricht in die Ungewißheit des Unbekannten, wenn er sich für sich selbst entscheidet. Sie liegt in der Entdeckung eines von innen her kommenden Sinns - einer Bedeutung, die sich daraus ergibt, daß wir sensibel und offen auf die Komplexitäten unserer Erfahrung hören."[68]

Hier ist die Position der Außensteuerung des Verhaltens durchbrochen, derzufolge Lernen als ein Konditionierungsprozeß verstanden werden muß, und der Weg bezeichnet, auf dem Lernen als ein Befreiungsprozeß des Lernenden zu sich selbst verstanden werden kann. Eine solche Auffassung ermöglicht ein 'Handeln', welches aus der Entscheidungsfreiheit und Verantwortung des Menschen erwächst und damit über den behavioristischen Verhaltensbegriff weit hinausgreift. Muß Erziehung als Verhaltenssteuerung - falls man dann überhaupt noch von einer solchen reden kann - zur Dressur entarten, wobei das 'Verhalten' des Edukanden im Grunde nach dem Lust-Unlust-Schema abläuft, so wird Lernen hier als "gegenstandsgerichtete Sinngebungsleistung eines menschlichen Subjektes" ermöglicht: "Im ersten Fall wird das Lernen als ein erfahrungswissenschaftlich bestimmbares und technisch lenkbares Objektgeschehen, im zweiten Fall wird der lernende Mensch zugleich als Bedingung der Möglichkeit von Objektbestimmungen gesehen."[69]

---

67) Als Beleg dafür mag hier der Hinweis auf die Kantische Antinomie zwischen Kausalität und Freiheit genügen (I. Kant: Kritik der reinen Vernunft. Hg. von W. Weischedel. Darmstadt 1963, S. 426 ff.).
68) C.R. Rogers: Lernen in Freiheit. S. 260.
69) J. Ruhloff, zit. nach A. Kozlik: Curriculumtheorie und Emanzipation. Wien 1974, S. 58 f.

II. DER LEHRER ALS PLANUNGSINSTANZ

Die "Simulation des Lehrers durch ein Gerät", die "zweckrationale Konstruktion von Lehrtechniken" und die darin implizierte "Suche nach neuen Möglichkeiten, Lernen ohne Lehrer zu bewirken", kurzum die "Perfektionierung der Lehrtechniken" (ergänzt durch die Forderung nach didaktischer Systemforschung und Curriculumforschung) sind die zentralen Anliegen, die Flechsig in seiner Abhandlung "Die technologische Wendung in der Didaktik"[1] äußert, in der er deutlich machen will, daß sich Unterricht in der "Wandlung vom vorindustriellen zum industriellen Zustand" befindet. Solche Prämissen haben im Rahmen der Curriculumdiskussion in der BRD in ihrer ersten Phase zur Entwicklung stark formalisierter 'Lernmaterialien' geführt, die den Lernenden gleichsam als Fertiggerichte vorgesetzt werden sollten, wobei dem Lehrer - wenn dieses Bild erlaubt ist - lediglich die Funktion des Kellners zukam, der die vorgefertigten Speisen servieren sollte.

Mochten solche materiellen Hilfen auch oft nützlich sein, so bestand doch bei ihrem zu extensiven Gebrauch die Gefahr der Vernachlässigung spezieller Voraussetzungen und situativer Bedingungen, die der Lehrer bei der Planung und Durchführung von Unterricht berücksichtigen muß. Die Einsicht in diese Gefahr hat - wie wir noch sehen werden[2] - zu einer 'Öffnung' der Curricula und zu einer stärkeren Beteiligung von Lehrern an der Entwicklung von Lehr- und Ausbildungsplänen geführt.

Es deutet auf eine Gegentendenz zur "Perfektionierung der Lehrtechniken" hin, daß der Lehrer zunehmend wieder als der verantwortliche Planer und Gestalter des konkreten Unterrichts, der für die konkreten Kinder, mit denen er es zu tun hat, angemessene Lernangebote zu machen hat, ernstgenommen wird. Dabei wird er vor allem als ein die möglichen Handlungsspielräume nutzender Arrangeur von Lernprozessen verstanden und nicht als technischer Funktionär.

1) A.a.O. S. 243 ff.
2) Siehe Teil C, Kap. I.

Haben sich unsere bisherigen Ausführungen auf einer relativ hohen Abstraktionsebene vollzogen und kaum an die konkrete Planungspraxis des Lehrers herangereicht, so wollen wir uns mit dieser in diesem Kapitel näher beschäftigen. Dabei sollen die Funktionen sichtbar werden, die das Planen für den Lehrer hat, aber auch die Grenzen, auf die es stößt. Diese zeigen sich nicht zuletzt in der häufig festzustellenden Diskrepanz zwischen dem geplanten und dem tatsächlichen Unterrichtsverlauf; sie kann in der Nachbesinnung aufgearbeitet werden und zu wichtigen Erfahrungen für die weitere Planungs- und Unterrichtspraxis des Lehrers führen.

Soll hier unter Einbeziehung von Hinweisen, die dem allgemeinen Sprachgebrauch zu entnehmen sind, die Planungstätigkeit des Lehrers beschrieben und als sich täglich konkret Abspielendes einzuholen versucht werden, so dürfen dabei die methodischen Grenzen eines solchen Zugangs nicht übersehen werden. Die Planungspraxis des Lehrers kann sehr stark von bestimmten in fachspezifischer Terminologie beschriebenen didaktischen Modellen geleitet sein, die als solche jeweils ein ganz bestimmtes Unterrichtsgeschehen provozieren, das nur in Kenntnis dieser Ausgangsbasis angemessen erschlossen werden kann. In diesem Sinne wollen wir uns zunächst mit der Funktion befassen, die didaktische Modelle für die Planung von Unterricht haben.

1. Die Funktion didaktischer Modelle

Schon an der alten Lernschule und den auf Herbart zurückgehenden 'Formalstufen' zeigt sich, daß die Unterrichtsplanung schon immer stark von jeweils gültigen Theorien bestimmt wurde. Daran hat sich bis heute wenig geändert, auch wenn das 'Angebot' an didaktischen Modellen stark zugenommen hat.

So bezog man sich in der jüngeren Diskussion seit Anfang der 60er Jahre zunächst auf zwei Ansätze: zum einen auf die Vorschläge von W. Klafki und W. Kramp als Vertreter eines bildungstheoretischen Planungsansatzes, zum anderen auf die von P. Heimann und W. Schulz als Vertreter eines

lehrtheoretischen Planungsansatzes[3].

Liegt bei Klafki das Gewicht stark auf den Bildungsinhalten, deren Bildungsgehalt durch die fünf "didaktischen Grundfragen" bestimmt wird, so liegt dem Ansatz der "Berliner Didaktik" ein weiter Didaktikbegriff zugrunde, der neben Ziel- und Inhaltsfragen auch Verfahren und Medien als Entscheidungsfelder sowie die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen von Unterricht als Bedingungsfelder berücksichtigt. Für die Planung gelten dabei die drei Prinzipien der Interdependenz der Planungsmomente, der Variabilität und der Kontrollierbarkeit.

Mit der Forderung nach "Elastizität" bzw. "Variabilität" ist in beiden Ansätzen Raum gelassen für eine Veränderung und Abwandlung der Planung. Gilt für Schulz das Prinzip der "Variabilität", demgemäß der "Unterrichtsplan ... erst unter Mitsteuerung der Schüler fertig"[4] wird, so spricht Klafki vom " 'Entwurf-Charakter' einer rechten Vorbereitung", demgemäß jede Unterrichtsplanung "sozusagen nur 'auf Probe' " gilt. Klafki betont, "daß letztlich jede Unterrichtsstunde eine Fülle unvorhersehbarer Möglichkeiten in sich birgt und daß die Offenheit des Lehrers für solche u.U. aufspringenden neuen Situationen, Impulse, Schwierigkeiten geradezu ein Kriterium seiner pädagogischen Meisterschaft ist"[5].

---

3) W. Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Auswahl Reihe A. Bd. 1: Didaktische Analyse. Hg. von H. Roth und A. Blumenthal. Hannover 1964, 10. Aufl. 1969, S. 5 - 34 (zuerst in: Die Deutsche Schule. H. 10/1958, S. 450 - 471); W. Kramp: Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger. In: Auswahl Reihe A. Bd. 1, a.a.O. S. 35 - 67; P. Heimann, G. Otto, W. Schulz: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1965. - Es kann uns bei diesen wie auch bei den anderen kurz zu charakterisierenden Ansätzen nicht darum gehen, sie detaillierter darzustellen. Das ist wiederholt geschehen. Beispielsweise seien genannt: H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969; P. Menck: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zu einer Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt a.M. 1975; R. Maskus: Unterricht als Prozeß. Dynamisch-integratives Strukturmodell. Bad Heilbrunn 1976.

4) A.a.O. S. 45.

5) A.a.O. S. 5 f.

Schon 1973 stellte Peterßen die Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Ansätzen heraus und versuchte, sie in einer Strukturtheorie als sich ergänzende Konzepte herauszuarbeiten.[6] Diese Version ist inzwischen von Klafki bestätigt worden: "Im einzelnen umfaßt Didaktik im weiteren Sinn als Forschung und Theoriebildung vier Hauptdimensionen (diese Gliederung ist entscheidend von der 'Berliner Didaktik' beeinflußt): Didaktik i.w.S. umfaßt Entscheidungen, Entscheidungsvoraussetzungen und Entscheidungsbegründungen (1) über Ziele (Intentionen) des Unterrichts; (2) über seine Inhalte; (3) über Organisations- und Vollzugsformen unterrichtlichen Lehrens und Lernens (wobei der Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernprozessen als Interaktionszusammenhang verstanden werden muß) - dies ist die Perspektive der Methodik; (4) über Medien des Unterrichts."[7]

Unter dem Einfluß der kritischen Theorie hat sich auch die 'Berliner Didaktik' weiterentwickelt.[8] Auch aus ihrer Sicht werden die beiden genannten Positionen als weitgehend miteinander vereinbar angesehen. So spricht Schulz von "Konvergenzen", die "zwischen der Weiterentwicklung der geisteswissenschaftlichen und der sozialwissen-

6) W.H. Peterßen: Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens und Lernens. Ratingen 1973.

7) W. Klafki: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Z.f.Päd. H. 1/1976, S. 78; siehe auch S. 80: "Die 'Berliner Didaktik' ... hat - jedenfalls in ihrer älteren, bis 1972 vertretenen Fassung - dem Satz vom 'Primat der Didaktik' die These von der Interdependenz aller den Unterricht konstituierenden Faktoren gegenübergestellt. ... Nun handelt es sich, wie die differenzierende Diskussion zwischen den beiden didaktischen Ansätzen ergeben hat ..., bei dieser Kontroverse keinesfalls um zwei einander prinzipiell ausschließende Theoreme. ... SCHULZ betont mit Recht, daß in der von HEIMANN geprägten Formel von der 'durchgehenden Interdependenz' nicht die Gleichartigkeit der wechselseitigen Beeinflussung der Strukturmomente des Unterrichts behauptet wird ..." - Auf die z.T. weiterführenden Ausführungen Klafkis und seine Kontroverse mit P. Menck (siehe Z.f.Päd. H. 5/1976, S. 793 - 810) können wir hier nicht eingehen.

8) G. Otto: Systemstabilisierung und Systemkritik durch Didaktik. In: Klafki/Otto/Schulz: Didaktik und Praxis. Weinheim 1977, S. 41 - 80; W. Schulz: Unterrichtspraxis und Unterrichtswissenschaften, ebd. S. 81 - 104; siehe zum Folgenden S. 99.

schaftlich orientierten Didaktik etwa der 'Berliner Schule' " zu erkennen seien.

Zu den die Diskussion der 60er Jahre zunächst bestimmenden Konzepten der bildungstheoretischen und lehrtheoretischen Didaktik traten im Zeichen zunehmender Technologisierungstendenzen, die sich vorübergehend auch auf die lehrtheoretische Didaktik ausgewirkt haben, die Konzeptionen der kybernetischen bzw. informationstheoretischen und schließlich der systemtheoretischen Didaktik[9].

In einer gewissen Gegenbewegung zu diesen zweckrationalen Unterrichtskonzepten traten seit Anfang der 70er Jahre unter Bezeichnungen wie 'konstruktive Didaktik', 'kommunikative Didaktik' und 'schülerorientierter Unterricht'[10] Unterrichtskonzepte in Erscheinung, die den Unterricht vornehmlich als ein kommunikatives Geschehen verstanden wissen wollen.

In all diesen Konzepten werden unterschiedliche für die Planung von Unterricht bedeutsame Akzente gesetzt. Die bildungstheoretische und lehrtheoretische, die informationstheoretisch-kybernetische und systemtheoretische, die konstruktive und kommunikative Didaktik enthalten jeweils eine bestimmte Programmatik und repräsentieren Ansätze, die dem Unterricht als einem vielschichtigen, komplexen didaktischen Feld auf unterschiedliche Weise beizukommen versuchen. Ihr Zweck ist nicht zuletzt, Unterricht zu strukturieren, seine Analyse zu erleichtern und Hilfe zu leisten bei der Planung und Gestaltung sowie bei der Kontrolle unterrichtlicher Prozesse.

---

9) E. König/H. Riedel: Unterrichtsplanung als Konstruktion. Weinheim 1970; Systemtheoretische Didaktik. Weinheim 1973; Unterrichtsplanung I. Konstruktionsgrundlagen und -kriterien (Neuausgabe des Bandes "Unterrichtsplanung als Konstruktion"). Weinheim 1975; Unterrichtsplanung II. Konstruktionsverfahren. Weinheim 1975.

10) G.G. Hiller: Konstruktive Didaktik. Beiträge zur Definition von Unterrichtszielen durch Lehrformen und Unterrichtsmodelle. Umrisse einer empirischen Unterrichtsforschung. Düsseldorf 1973; W. Popp (Hg.): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes. Weinheim 1976; A.C. Wagner (Hg.): Schülerzentrierter Unterricht. München 1976 usw.

Didaktische Modelle haben eine heuristische Funktion; mit ihnen soll der Unterricht als "vieldimensionale Faktorenkomplexion" (Winnefeld) erforschbar gemacht werden. So sagt Popp: "Nachdem eine Totalerfassung nicht möglich ist, bietet das Modell im Gegensatz zur datenisolierenden, empirischen Unterrichtsaufnahme und ihrer 'Informationsarmut' (Rumpf) ein Verfahren, das nicht atomisiert, sonder strukturiert." Und: "Das Modell akzentuiert bestimmte Bezüge, Faktoren, Funktionen, Gesetzlichkeiten. Dabei können entweder bildungstheoretische, gesellschaftspolitische Einstellungen und Zielstellungen oder lerntheoretische, sozialpsychologische, anthropologische, personale Voraussetzungen ein Übergewicht haben. Eine große Anzahl von Modellen akzentuiert unter dem Gesichtspunkt methodischer Möglichkeiten wie Quantifizierbarkeit, Planbarkeit, Vergleichbarkeit, Wiederholbarkeit."[11]

Welchen Akzent der einzelne Lehrer setzt, welches Modell er heranzieht, scheint nicht zuletzt von der während seiner Ausbildungszeit von seinen Hochschullehrern vertretenen didaktischen Theorie abzuhängen. So waren gerade in den letzten Jahren immer wieder bestimmte Modelle in 'Mode', nach denen der Unterricht mehr oder weniger stringent ausgerichtet wurde.

Demgegenüber ist zu berücksichtigen, daß jedes Modell in seiner Reichweite begrenzt ist. Insofern sich zudem die in den einzelnen Modellen gesetzten Perspektiven gegenseitig nicht ausschließen, ist es verfehlt, um jeden Preis ein Konkurrenzverhältnis zwischen ihnen zu konstruieren. Damit keins dieser Modelle seine Perspektive totalisiert, ist ein differenziertes Bewußtsein von der Standortbedingtheit des jeweiligen Ansatzes erforderlich. So schreibt Popp: "Der dogmatische Gebrauch von Modellen in der Unterrichtspraxis verengt den Erfahrungsspielraum des Lehrers und korrumpiert seine Disponibilität und seine Mündigkeit. Emanzipation als erkenntnisleitendes Interesse der didaktischen Theorie wird durch die Dogmatisierung einzelner Modelle unmöglich gemacht."[12]

11) W. Popp: Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Texte, hg. von G. Dohmen, F. Maurer, W. Popp. München 1970, S. 49 - 60; hier S. 56 f. und S. 54.
12) A.a.O. S. 53.

Didaktische Modelle dürfen nicht als Abbildungen oder Nachbildungen der Unterrichtswirklichkeit mißverstanden werden. Vielmehr bewirkt die Anwendung eines bestimmten Modells, daß sich der Unterricht allererst in bestimmter Weise konstituiert. - Vom konkreten Unterricht her wird das Modell dann allerdings auf seine Tauglichkeit hin überprüfbar. Es ist ein - wie Popp sagt - "Konstrukt auf Widerruf"[13] und muß als solches stets für eine Revision offen sein. Das verlangt zugleich, einen Pluralismus von Modellen anzuerkennen, die miteinander in ständiger Kommunikation stehen.

Welches Modell das für den jeweiligen Zweck geeignetste ist, hängt offenbar stark von den Intentionen des Unterrichts und dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand ab. So scheint es uns symptomatisch zu sein, daß zweckrationale Ansätze zur Darstellung ihrer Konzeption gerne Beispiele aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich wählen[14], während sich kommunikative Konzepte eher auf Vorgänge und Gegebenheiten aus dem sprachlichen und gesellschaftlich-politischen Bereich beziehen, die eine Interpretation, Bewertung oder Stellungnahme verlangen. Es liegt also nahe anzunehmen, daß nicht jedes Modell für jede Thematik gleichermaßen geeignet ist. Vielmehr werden durch verschiedene didaktische Ansätze jeweils bestimmte Lernvollzüge ermöglicht und andere weitgehend unterbunden.

Modelle sind perspektivisch angelegte Konstrukte, die den Unterricht strukturieren und damit das Lehr-Lern-Gefüge in gewisser Hinsicht transparent machen. Indem Unterricht durch sie in einer bestimmten Weise erzeugt wird, werden andere Möglichkeiten der Realisation des Unterrichts mehr oder weniger abgeblendet. Nicht zuletzt diese Tatsache fordert zu einer produktiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Unterrichtskonzept aus der Perspektive alternativer didaktischer Konzepte heraus.

---

13) Ebd. S. 50; vgl. zum Folgenden S. 58.
14) S. z.B. F. von Cube: Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1977, S. 32 ff.

2. Zur Phänomenologie des Planens

Fragt man nach der konkreten Planungspraxis von Lehrern, so ist man weitgehend auf Vermutungen angewiesen. Es liegen nämlich keine empirischen Untersuchungen über den Planungsaufwand, die Planungsintensität und die Art und Weise vor, wie Lehrer - wohl hauptsächlich am häuslichen Schreibtisch - Unterrichtsplanung konkret betreiben. Spärliche Untersuchungen über die Arbeitszeit von Lehrern deuten lediglich darauf hin, daß nur ein relativ geringer Teil der Arbeitszeit für die Planung des Unterrichts verwendet wird, daß also ein starkes Defizit an Planung zu verzeichnen ist.[15)]

Wenn wir uns angesichts dieser Situation im Folgenden die konkrete Planungspraxis des Lehrers ein Stück weit zu erschließen versuchen, so müssen wir dabei vor allem bedenken, daß sie stark von bestimmten Modellvorstellungen bestimmt sein kann. Von da her gesehen ist es nicht unproblematisch, einen Zugang zum Planen des Lehrers über für Planung allgemein geltende Aussagen des allgemeinen Sprachgebrauchs zu suchen. Wenn wir dennoch so verfahren, so in dem Bewußtsein, daß es sich dabei nur um einen Teilaspekt unserer Thematik handelt, aber auch in der Hoffnung, Hinweise zu bekommen, die von anderen Zugängen zur Planungsproblematik nicht zu erwarten sind.

Ist ein 'Plan' zunächst immer etwas Fixiertes und 'planen' eine bestimmte Tätigkeit, so kann doch der Plan nicht unbedingt als das Ergebnis des Planens angesehen werden. Man kann vielmehr einen Plan haben, der dann erst bestimmte Aktivitäten auslöst. 'Plan' wird hier weitgehend synonym mit 'Absicht' gebraucht. Bleibt allerdings die bloße Absicht mehr im Vagen, so setzt, einen Plan zu haben, mehr Entschiedenheit und Bestimmtheit voraus. Insofern sind dem Plan, den man hat, bereits stärker Überlegungen vorausgegangen, die zu ihm hingeführt haben. Braucht der Plan, den man hat, auch noch nichts Durchplantes zu sein, so führt er doch im allgemeinen weiter zu einem Planen mit

15) Vgl. G. Borowski, H. Hielscher, M. Schwab: Unterricht: Prinzipien und Modelle. Materialien für die Planungsarbeit des Lehrers. Heidelberg 1976, S. 173 f.

dem Zweck, das intendierte Ziel zu erreichen. Absichten brauchen dagegen ihre Realisierung nicht im Sinne eines konkreten Planens ins Auge zu fassen. Sie können als intentionaler Hintergrund die verschiedensten Handlungen des Menschen bestimmen, während sich im Planen immer ein bestimmter Entwurf in die Zukunft hinein dokumentiert. Planung ist also in stärkerem Maße mit Bewußtheit und Rationalität verknüpft.

Man kann Pläne haben, schmieden, machen, aber auch entwerfen und entwickeln. Unterschiedlich ist dabei der Grad, in dem das jeweilige Planen mit seiner Realisierung ernst macht. Will der Planende sein Ziel erreichen, so dürfen ihm nicht nur bestimmte Ziele vorschweben, er muß sie vielmehr fixieren, um von da her die geeigneten Schritte und Mittel zu ihrer Erreichung erwägen zu können. Die Ziel-Mittel-Relation ist also ein entscheidendes Konstituens von Planung. So versteht etwa auch Tenbruck[16] unter Planungen "ausdrückliche und begründete Festlegungen von Zielen und zugehörigen Mitteln ..., welche das zukünftige Verhalten eines angebbaren Personenkreises im Sinne optimaler Zielerreichung vorgreifend, ausdrücklich und effektiv regeln und koordinieren wollen".

Es ist ein entscheidender Unterschied, ob der Planende auch derjenige ist, der die Pläne selbst ausführt, oder ob das Subjekt der Planung und der Adressat nicht identisch sind, wie das im pädagogischen Kontext vornehmlich der Fall ist. Der Lehrer bestimmt in der Planung nicht nur das, was er selbst tut, sondern immer auch das, was die Schüler tun sollen, um deren Lernvollzüge es ja letztlich geht. Wenn auch jeder Plan das Verhalten der Adressaten beeinflussen will, so können doch die Strategien und die Grade der Beeinflussung recht unterschiedlich sein. Entscheidend ist dabei der Grad der Rigidität, mit dem von den Betroffenen die Erfüllung des 'Plansolls' gefordert wird. So lassen sich Pläne, die das Handeln genau vorschreiben, von solchen unterscheiden, die nur bestimmte Richtlinien für das Handeln markieren. J.H. Kaiser unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen "indikativen" und "imperativen"

16) Zur Kritik der planenden Vernunft, S. 145.

Plänen: "Indikative Pläne, so besagt diese Unterscheidung, zwingen nicht, sondern setzen nur 'Indikatoren', Orientierungspunkte."[17] Imperative Pläne hingegen schreiben dem Adressaten ziemlich detailliert ein bestimmtes Verhalten vor. Diese Unterscheidung ist auch für uns bedeutsam, insofern sich Unterrichtsplanung eher imperativ oder eher indikativ verstehen kann. Darüber hinaus ist bei einer sich kommunikativ und interaktionistisch vollziehenden Planung die strikte Trennung von Planersteller und Planerfüller bzw. von aktiv Planenden und passiv von der Planung Betroffenen weitgehend aufgehoben.

Geschieht eine solche kommunikative Planung in der Schule auch relativ selten, so nimmt doch der Lehrer im allgemeinen seine Schüler sehr stark in seine planerischen Überlegungen hinein. Er muß ihre Reaktionen auf sein Angebot so weit wie möglich voraussehen, d.h. er muß sie und ihre besondere Situation möglichst genau kennen, ihr Können und ihre Möglichkeiten berücksichtigen, ohne sie dabei auf ein starres Bild festzulegen. Er muß überlegen, was er planen muß und planen kann und was er offenlassen muß, um die Kinder nicht allzusehr einzuengen.

Das Phosphoreszierende, das in den Unterricht vorbereitenden Überlegungen steckt, kommt u.E. gut in dem Aufsatz "Planung des Unterrichts: Freiheit und Festlegung" von J.-G. Klink aus dem Jahre 1965 zum Ausdruck, aus dem wir eine längere Passage zitieren wollen[18]:

> "Morgen in der dritten Stunde habe ich Naturkunde in der 8. Klasse. Wir werden uns weiter mit der Haut des Menschen zu beschäftigen haben.
>
> Ich sitze am Schreibtisch. Vor mir das Lehrbuch. Ich arbeite die Sache wieder durch: Die Schichten der Haut, Hornbildung, Haare, Blutgefäße, Poren, Atmung ... Stunden der eigenen Schulzeit steigen auf, Übungen aus dem Studium: Untersuchungen über die Zusammensetzung des Schweißes, Empfindlichkeitsversuche ...

---

17) J.H. Kaiser: Exposé einer pragmatischen Theorie der Planung. In: Planung I. Recht und Politik der Planung in Wirtschaft und Gesellschaft. Hg. von J.H. Kaiser. Baden-Baden 1965, S. 23.

18) In: Lebendige Schule H. 1/1965, S. 10 - 16; im Folgenden S. 10 f. - Es deutet sich in diesem Zitat zugleich eine spezifische Möglichkeit an, mehr über die konkrete Planungspraxis der Lehrer zu erfahren: Lehrer, deren Planungspraxis untersucht werden soll, könnten u.a. veranlaßt werden, gleichsam laut zu denken, wobei die Überlegungen, die sie anstellen, auf Tonträger aufgenommen werden könnten.

Die Sache und ihre Eigengesetzlichkeit wird mir wieder bewußter Besitz, klärt sich, ist da. Für morgen, in der 3. Stunde bei meinen 34 Jungen und Mädchen.

Halt, ist mir die Sache wirklich klar? Was fragte Theo da vorgestern in der Deutschstunde: 'Herr K., woher kommen eigentlich die Pusteln?' Ja, woher kommen die eigentlich? Sind das nun verstopfte Talg- oder Schweißdrüsen? Und warum sind sie verstopft? Theo ist doch so reinlich! Warum sind gerade in den Pubertätsjahren bei einigen Jungen und Mädchen im Gesicht so viele Pusteln? Im Gesicht und nicht an den Händen! - Könnte dann morgen auch Karin noch einmal mit ihrer Frage kommen: 'Wie funktioniert eigentlich das Zusammenwachsen der Nervenzellen der Haut nach einem Schnitt?'

Ich blättere in meinem Lehrbuch. Da steht über die Pusteln nichts drin. Ich hole mir ein zweites - auch keine befriedigende Auskunft, die mich sicher macht für die Fragen meiner Kinder. Endlich, der medizinische Ratgeber hilft weiter!

Ich glaube, daß ich jetzt die Sache, um die es morgen gehen wird, im Griff habe. Wie aber mache ich es, daß die Sache zur Sache des Kindes wird? Wie mache ich das Problem der Sache (z.B. daß die Haut die Temperatur regelt) zum Problem des Kindes?

Hier steckt eine entscheidende Schwierigkeit der Vorbereitung: Ich kann mich wohl gut und zureichend in die Sache hineinarbeiten, sie souverän beherrschen - es macht aber gerade dem jungen Lehrer Schwierigkeiten, sich diese Sache im Zündungsmoment mit dem Kind vorzustellen. Gerade am Anfang der Unterrichtstätigkeit fehlt diese Phantasie, dieses ausgebildete pädagogische Bewußtsein, die es möglich machen, die Möglichkeiten eines Unterrichtsablaufes in der Meditation am Schreibtisch anschaulich durchlaufen zu können.

Darum, so scheint es, kranken so viele Unterrichtsplanungen an mangelnder Konkretion; ähneln einer zwar sorgfältigen aber abstrakten, schulwirklichkeitsleeren Stoffsammlung, die einzig von den Notwendigkeiten der Sache und ihrer Gesetzlichkeit ausgeht. Darum wird so häufig so viel über das 'Was' und so wenig Konkretes über das 'Wie' gesagt.

Die Unterrichtsvorbereitung am Schreibtisch hat zwei Seiten: Das Lehrbuch, die Sache, die strenge, sorgfältige Auseinandersetzung mit ihr und die Beschwörung der ganz konkreten Situation morgen in der 3. Stunde in meiner 8. Klasse, also die Realität meiner Kinder, die morgen der Sache begegnen sollen."

In diesem Zitat zeigt sich andeutungsweise, ein wie komplexer Vorgang Unterrichtsplanung ist und auf welch verschiedenen Ebenen sich das Denken des Lehrers bewegen muß. Phantasie und Einfallsreichtum sind erforderlich, wenn angesichts einer konkreten Gruppe von Schülern die verschiedensten Komponenten gedanklich durchgespielt und mögliche

Unterrichtsverläufe imaginiert werden. Aus einem Komplex verschiedenster Vermutungen, Absichten usw. hebt sich ein bestimmtes Konstrukt heraus, das Konzept der Stunde, mit dem der Lehrer in die Klasse geht. 'Rationale' Unterrichtsplanung liegt so einem Geflecht von Voraussetzungen emotionaler, motivationaler und sachstruktureller Art auf, an denen sie scheitern kann, wenn sie sie nicht angemessen berücksichtigt.

So wächst die eigentliche Planung aus einer ganzen Fülle von Überlegungen heraus, die man allgemein unter den Begriff der Vorbereitung subsumiert, wobei die Vorbereitung mehr umfaßt als die eigentliche Planung, in der schon eine Entscheidung gefallen ist für eine ganz bestimmte Möglichkeit der Realisation. Wie sich dabei die verschiedenen Überlegungen zur eigentlichen Planung verhalten, umreißt J. Dolch folgendermaßen: "Planmäßigkeit schließt freilich Überlegung ein, aber umgekehrt ist nicht alles überlegte Tun schon planmäßig. Überlegung ist ein wesentlicher innerlicher Zug, aber doch nur ein Bestandteil der Planung. ... Ohne einen ganz beträchtlichen Anteil der Phantasie kommt es zu keinem Planen ... Viele angestellte, abgebrochene, geänderte Überlegungen kommen in einer Planung vor, machen sie aber noch nicht aus."[19]

Wenn ein Lehrer bei der Vorbereitung mehrere Möglichkeiten, den zukünftigen Unterricht zu realisieren, durchreflektiert, ist er für den Fall, daß der Unterricht einen anderen als den geplanten Verlauf nimmt, wahrscheinlich besser gewappnet als ein Lehrer, der sich von vornherein auf einen bestimmten Unterrichtsverlauf festgelegt hat. Das vorgängige Durchdenken alternativer Möglichkeiten dürfte das Handeln in bestimmten nicht detailliert vorhersehbaren Situationen des konkreten Unterrichts erleichtern und die Disponibilität des Lehrers erhöhen.

Nicht selten erfordern nicht vorhergesehene Tatbestände und unerwartete Ereignisse ein kurzfristiges planerisches Neuarrangement im Unterricht. An solchen Fällen wird deutlich, daß die Planungstätigkeit des Lehrers nicht strikt

19) J. Dolch: Einige Gedanken über Planung als Hilfe und Hemmung. In: Welt der Schule H. 8/1962, S. 337 - 348; hier S. 340 f.

auf die Zeit vor dem Unterricht begrenzt werden kann, sondern in diesen selbst hineinreicht. Entsprechend stellt hier der Unterricht kein schon im vorhinein durchgängig und detailliert vorherbestimmtes Geschehen dar, und die Planung ist nicht als ein starres Handlungsschema zu verstehen, sondern vielmehr ein flexibles Handlungsmodell, das sich für die konkrete Situation offenhält.

In diesem Zusammenhang muß immer wieder kritisch gefragt werden, ob nicht relativ stark fixierte, als unbedingt verbindlich deklarierte Vorausplanungen eine fruchtbare, flexibel auf neue Gegebenheiten eingehende Praxis weitgehend unterbinden. Daß die produktiven Momente der Praxis weder durch eine zu starre Planung noch durch einen starren Methodenschematismus verstellt werden dürfen, hat nicht zuletzt Weniger gemeint, als er vom "Primat der schöpferischen Praxis"[20] sprach.

Wie ist es demgegenüber zu verstehen, wenn Giel und Hiller hinsichtlich ihres Konzepts der Konstruktion von Unterrichtsmodellen betonen: "Wo von strukturiertem Handeln die Rede ist, wird dem geisteswissenschaftlichen Postulat von der eigenen 'Dignität der Praxis', die der Theorie als 'phaenomenon bene fundamentum' vorgegeben ist, abgeschworen. Strukturiertes Handeln ist vielmehr ein solches, das durch Zeichen und Zeichensysteme gelenkt und reguliert wird. ... Unterrichtliche Konstruktion hat zum Ziel die Lösung vom Druck des Phänomenalen und seiner Ausdeutung in der Umgangssprache."[21] Wenn es weiter heißt, daß "bei der unterrichtlichen Konstruktion Einfälle und Intuitionen eine entscheidende Rolle" spielen, so wird deutlich, daß hier die Planung bzw. "unterrichtliche Konstruktion", d.h. die rationale Strukturierung unterrichtlichen Handelns, selbst als ein schöpferischer und produktiver Vorgang aufgefaßt wird.

---

20) E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim ^{2}1962, S. 65.

21) K. Giel, G.G. Hiller: Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform. In: Z.f.Päd. 1970, S. 744.

Es ist u.E. nicht zu bestreiten, daß das Unterrichtsgeschehen zwar von der Unterrichtsplanung und -konstruktion entscheidend bestimmt wird, daß aber auch der konkrete Unterricht neue Fragestellungen und Gesichtspunkte hervorbringen kann, die nicht nur den entsprechenden Unterrichtsgegenstand anreichern, sondern zu einem Teil auch korrigierend auf die Planungspraxis zurückwirken. Das spricht keineswegs gegen eine gründliche Planung, sondern setzt sie sogar voraus. Daß einem "häufig gerade das Beste im Tun einfällt und sich an der Schreibtischplatte nicht erzwingen läßt", will auch Klink[22] keinesfalls als Argument gegen eine gründliche Planung gelten lassen: "Das Risiko, gänzlich auf den glücklichen Augenblick zu vertrauen, ist mir zu groß. Dieses Vabanquespiel können wir den Kindern gegenüber nicht verantworten! Im übrigen bleibt zu fragen, ob nicht gerade die glücklichen Einfälle im Tun häufig Frucht früherer Überlegungen und reflektierter Erfahrungen sind."

3. Funktionen der Unterrichtsplanung

Wenn wir weiter oben[23] festgestellt haben, daß im Planungsbegriff nicht nur eine zeitliche, sondern auch eine räumliche Komponente zum Ausdruck kommt, so gilt das auch für den jetzigen Zusammenhang. So geht es z.B. bei Stoffverteilungsplänen sowie bei Lehr- und Bildungsplänen zwar um eine Strukturierung in der Zeit, zugleich aber auch um die 'Verortung' bestimmter Inhalte.

Bei seiner Planung orientiert sich der Lehrer an solchen Vorgaben. Das Erstellen eines langfristigen Arbeitsplans, die Ausarbeitung von Unterrichtseinheiten und die Planung von Einzelstunden sind Voraussetzungen für ein zielgerichtetes und überlegtes Handeln in der pädagogischen Situation. Je näher dabei der Zeitpunkt der Realisierung herankommt, desto konkreter müssen die Überlegungen situativ bezogen sein.

Der Lehrer muß disponieren, planen, vorausschauen, wenn er die Anforderungen, die an ihn gestellt sind, erfüllen und nicht ständig von äußeren Umständen vergewaltigt werden

22) A.a.O. S. 11.
23) Teil A, Kap. I,1.

will, wenn er nicht nur auf die Umstände reagieren, sondern selber in sie hineinagieren und sie mitbestimmen will. Er muß also sein Tun rationalisieren und organisieren. Wenn Lehrer von Zeitnot und Hetze geplagt werden, so ist das oft ein Zeichen für eine falsche Einteilung und Nutzung der Zeit.

Indem in der Planung und durch die Planung Entscheidungen vorverlegt werden, wird der Entscheidungsdruck, der sonst in der konkreten Situation auf dem Lehrer lasten würde, gemildert. Der Planung kommt also eine nicht zu übersehende Entlastungsfunktion zu, der eine Art Sicherheitsfunktion korrespondiert. So kann z.B. durch die planerische Vorstrukturierung der künftigen Situation in der Klasse die Angst vor und die Unsicherheit gegenüber den Unwägbarkeiten einer zu großen situativen Offenheit reduziert werden, die oft gerade den Anfänger allzusehr bedrängen.

Daß eine rechtzeitige gründliche Planung nicht nur Sicherheit zu geben vermag, sondern auch eine Konserve darstellen kann, auf die man bei einer eventuellen Indisponiertheit zurückgreifen kann, meint auch Dolch, wenn er schreibt: "Es ist ja nicht so, daß wir Menschen jeden Tag und jede Stunde gleich leistungsfähig sind, gleich gestimmt und gleicherweise kraftgeladen. ... Dieser Gesichtspunkt fällt vor allem auch dort ins Gewicht, wo nicht langjährige Erfahrung überhaupt oder auf einem bestimmten Sachgebiet oder auf einer gewissen Schulstufe wie ein Schwungrad die toten Punkte zu überwinden vermag."[24)]

Auf die Optimierungs- und Effektivierungsfunktion der Planung haben wir in der Auseinandersetzung mit dem technologischen Ansatz wiederholt hingewiesen. War dessen Zielpunkt die Lenkung und Kontrolle der Lernprozesse der Schüler, so können wir hier die Kontrollfunktion der Planung noch in einem anderen, eher die Legitimationsproblematik betreffenden Sinn verstehen. Durch die Planung und in der Planung kann der Lehrer seine Auslegung des Unterrichts, die sich ja in der Planung objektiviert, kontrollieren. Die 'fertige' Planung, in der bestimmte Entscheidungen objektiviert und fixiert sind, stellt aber nicht nur für den Planenden selbst eine wichtige Instanz der Selbstkon-

24) A.a.O. S. 344.

trolle dar. Vielmehr kann sie darüberhinaus dem Diskurs mit anderen am Unterricht Beteiligten und Interessierten zugänglich gemacht werden und so z.B. eine bessere Verständigung zwischen Lehrern und Schülern über die Bedingungen, Inhalte, Ziele und Methoden des Unterrichts bewirken.

Ganz praktische, vor allem die Kooperation zwischen den Lehrern betreffende Probleme hat Dolch im Auge, wenn er ausführt: Pläne können "als objektivierte, d.h. loslösbare oder losgelöste Gebilde (lat. obicio = ich stelle entgegen) auch anderen als dem Verfertiger beim Vollzug ihrer Handlungen dienen, können selbst inmitten des Vollzugs von anderen übernommen werden. Der Fall tritt in der Schulwelt immer wieder auf, wenn die Arbeit eines Lehrers zeitweise oder endgültig von einem anderen Lehrer übernommen werden muß. ... Diese Objektivität, sichtbar in Form eines beschriebenen oder bedruckten Papiers, erlaubt aber nicht nur eine Übernahme des Planes zu einem gewissen Zeitpunkt, sondern auch ein Mitwirken und Hineinwirken eines Zweiten und Dritten während der laufenden Ausführung. Nur so können am Gesamtwerk zusätzlich Beteiligte, in der Schule z.B. Fach- und Nebenlehrer, ihr Tun mit dem 'Hauptakteur' verbinden."[25)]

Auch in der Lehrerausbildung kommt der Unterrichtsplanung und ihrer Objektivierung eine entscheidende Bedeutung zu. Die Vorbereitungsarbeit des Kandidaten auf die von ihm zu haltende Unterrichtsstunde kristallisiert sich dabei in einem 'Unterrichtsentwurf', der ein wichtiges Dokument für die Erörterung der Unterrichtsstunde zwischen ihm und dem Mentor darstellt. Vor dieser Folie wird der angehende Lehrer zu einer sachgerechten Initiierung und Realisation von Unterricht sowie zu seiner (selbst)kritischen Reflexion angeleitet, die er später eigenständig zu vollziehen hat.

4. Nachbesinnung und Selbstkontrolle

Ebenso wichtig wie die Planung des Unterrichts und die Kontrolle des Lernerfolgs bei den Schülern ist - mit beiden

25) Ebd. S. 345.

zusammenhängend - die 'Nachbesinnung' des Lehrers. Durch sie können die Elemente des Unterrichts erschlossen werden, die sich dem planenden Vorgriff entziehen und die Kontinuität der Planung durchbrechen. Dabei sind unter Nachbesinnung nicht zu verstehen - wie Klink[26] plastisch sagt - "so armselige, unwillig angefertigte Pflichtaufgaben: Das ist geglückt, das nicht, die Kinder waren interessiert, die Stunde ist wie geplant verlaufen..."

Geschieht auch die Reflexion der unterrichtlichen Vergangenheit vor der Folie der Absichten, mit denen der Lehrer in den Unterricht hineingegangen ist, so würden doch bei einer Einengung des Reflexionshorizontes auf das vorher Geplante gerade die dieses übersteigenden Elemente, z.B. die ungeplanten spontanen Aktivitäten, kaum angemessen in den Blick kommen. "Erst eine möglichst sach- und situationsgerechte Interpretation der Fakten, das Entdecken und Bedenken erkennbarer Ursachen für Abweichungen vom Planungsentwurf sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, zum eigenen unterrichtlichen Handeln kritische Distanz zu gewinnen und sich um erforderliche Verhaltensänderungen konsequent zu bemühen, können zu einem effektiven Lernzuwachs für den Lehrenden führen, zu einem Gewinn an pädagogischer Umsicht und an didaktischem Geschick."[27]

Damit aber eine kritische Beurteilung des Unterrichts möglich wird, müssen ein entsprechend hohes Anspruchsniveau sowie ein Bewußtsein von einem angemessenen Unterricht und möglichen Fehlern wie Nichtbeachtung der Lernvoraussetzungen, unzulängliche Motivierung, zu große Lernschritte usw.[28] vorausgesetzt werden. Erst unter diesen Voraussetzungen kommen sowohl die gelungenen Passagen des Unterrichts als auch seine Mängel angemessen in den Blick.

Es scheinen dabei vor allem negative Erfahrungen zu sein, die die Reflexion anreizen. Während der Lehrer die Klasse nach einer vermeintlich 'gelungenen' Stunde oft mit einem gewissen Glücks- und Kompetenzgefühl verläßt, sind es zu-

26) A.a.O. S. 15.
27) A. Messer, J. Schneider, Th. Spiering: Planungsaufgabe Unterricht. Ravensburg 1974, S. 34.
28) Vgl. W. Zielinski: Didaktische Probleme der Unterrichtsvorbereitung, -organisation und -nachbereitung. In: Funkkolleg pädagogische Psychologie. Studienbegleitbrief 11. Weinheim 1973, S. 92 ff.

meist die weniger gelungenen Passagen des Unterrichts, die neuralgischen Stellen sozusagen, bei denen die Reflexion ansetzt, ja die den Lehrer eigentlich erst zur Besinnung bringen. So erweist sich eine 'danebengegangene' Unterrichtsstunde oft als wesentlich ergiebiger für den Lernprozeß des Lehrers als eine 'glatt verlaufene'; sie kann zu einem größeren Erfahrungszuwachs führen. Ähnlich bemerkt schon Scharrelmann: "Wenn man sie nur auszunutzen versteht, läßt sich auch aus den verkorksten Stunden viel Kapital schlagen."[29)]

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, daß eine Stunde durchaus gelungen sein kann, auch wenn sie vom Geplanten relativ stark abweicht. Zum Gelingen einer Stunde gehört mehr als die Erfüllung eines weitgehend monologisch entwickelten Plans die Mitwirkung der Schüler, der damit eine nicht unerhebliche Bedeutung beigemessen wird.

Eine Nachbesinnung, die dem "inneren Gefüge der Stunde" nachzugehen versucht, macht hellhörig für das Denken und die Interessen der Kinder und schult das Vorstellungsvermögen im Hinblick auf künftigen Unterricht, bei dessen Planung und Durchführung die gewonnenen Einsichten umgesetzt werden können. Entsprechend stellt auch Klink fest: "Die Übung im Nach-Denken konkreter Unterrichtssituationen bildet die Fähigkeit des Vor-Denkens aus." Und: "Die beste Vorbereitung und Übung für die Unterrichtsplanung ist die Nachbesinnung über erteilte Unterrichtsstunden."[30)] Unklarheiten, Versäumnisse und Egoismen, die fruchtbare Wege verbauen, werden sichtbar; nicht bedachte, nicht genutzte Möglichkeiten können erschlossen werden.

Das rückblickende Durchdenken des Unterrichtsprozesses kann unterschiedlich detailliert sein: von dem Bedenken weniger Einzelsituationen bis hin zu einer minuziösen Analyse kleinster Elemente unter Berücksichtigung des gesamten Unterrichtsverlaufs. Dabei können die Hinsichten so

29) H. Scharrelmann: Die Kunst der Vorbereitung auf den Unterricht (1928), zit. nach H.-D. Haller: Dokumentation "Offene Curricula" 1900 bis 1930. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Stuttgart 1976, S. 181.

30) A.a.O. S. 15. - Ähnlich bemerkt H. Roth im Zusammenhang seiner Ausführungen über den Aufbau einer Handlung (Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover ^{3}1971, S. 388): "In der Rückwirkungsphase geht es um das Lernen aus der Erfahrung. Ziel ist, daß aus neuen Einsichten neue Voraussichten werden."

vielfältig sein wie der Unterricht komplex ist. Unter Zuhilfenahme z.B. eines Tonbandes und spezieller Beobachtungssysteme und Interaktionsanalyseschemata können die Äußerungen und Verhaltensweisen der Schüler wie die des Lehrers genauer analysiert werden.[31)]

Die Nachbesinnung des Lehrers impliziert zugleich Selbstkontrolle, die allerdings nicht ohne ein ausgeprägtes Bewußtsein vom eigenen Verhalten möglich ist. Nur eine sachlich und methodisch angemessene Analyse des eigenen Verhaltens kann Aufschluß geben, wie weit dieses mit den Erfolgen und Mißerfolgen der Schüler und verschiedenen 'Pannen' im Unterricht in Beziehung steht. Während eine nur sporadische Nachbesinnung oft zu oberflächlich bleibt, kann eine bewußt geplante, regelmäßig durchgeführte Selbstkontrolle ein "ausgesprochen schöpferischer Akt"[32)] sein. Dabei gilt es, sich Rechenschaft abzulegen über den geplanten und den tatsächlich eingetretenen Verlauf des Unterrichts, wobei 'Störungen', die in irgendeiner Weise den Unterricht beeinträchtigt haben, besonders eingehend analysiert werden sollten. So können Faktoren, die sonst nur halb bewußt werden und ein "diffuses Gefühl der Irritation" hervorrufen, rational erfaßt und bei der Planung künftigen Unterrichts besser einkalkuliert werden.

Um sich ein Bild von den den Unterricht beeinträchtigenden Faktoren zu machen, schlägt Schaefer vor, "sich während einer 14tägigen Kontrollperiode jeden Tag laufend (d.h. gegebenenfalls nach jeder Unterrichtsstunde) kleine Notizen über sämtliche auftretenden Störungen zu machen", wobei er unter 'Störungen' "alle Faktoren, die in irgendeiner Weise die Arbeit, die Leistung oder die Stimmung beeinträchtigen"[33)], versteht. Auf diese Weise könne man einen guten Überblick über die "relative Häufigkeit und Stärke der Beeinträchtigungsfaktoren" gewinnen.

31) Bei der Verwendung solcher Beobachtungssysteme und Analyseschemata ist zu bedenken, daß jeweils ganz bestimmte Prämissen (wie z.B. ein lehrerzentrierter Belehrungsunterricht) in sie eingegangen sind und daß in vielen von ihnen für das Lehrerverhalten mehr und wesentlich differenziertere Kategorien vorgesehen sind als für das Schülerverhalten (vgl. J. Grell: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim 1974, S. 44 ff.).

32) Siehe auch zum Folgenden K. Schaefer: Über Planungstechnik und Rationalisierung. In: Die Höhere Schule, H. 8/1972, S. 192.

33) A.a.O. S. 192.

Nach Schaefers Meinung sollte die 'Nachbesinnung' von Zeit zu Zeit schriftlich durchgeführt werden: "Sie ist dann optimal ergiebig, wenn der Vergleich zwischen geplantem und tatsächlichem Verlauf zu rationalen, detaillierten Einsichten in die Gründe der Abweichungen führt - und das wird kaum der Fall sein können ohne eine Auseinandersetzung mit methodischen und psychologischen Grundfragen."[34] Solche schriftlich fixierten auch den behandelten Gegenstand mitbetreffenden Überlegungen können sich als besonders nützlich erweisen, wenn der Lehrer nach einem oder einigen Jahren in derselben Klassenstufe wieder ganz ähnliche Themen zu behandeln hat. Er kann dann unter Heranziehung der entsprechenden Unterlagen die nicht mehr detailliert präsenten Erfahrungen auffrischen und daraus entsprechende Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts ziehen.

Außer verschiedenen Hilfsmitteln wie Tonband, Interaktionsanalyseschemata und dgl. kann der Lehrer zur Überprüfung und Beurteilung seines Verhaltens auch einen Beobachter, z.B. einen Kollegen, hinzuziehen. Dabei können - über die Eigenanalyse, die sich oft bereits in eingefahrenen Gedankenbahnen bewegt, hinausgehend - z.B. bestimmte persönlichkeitsspezifische Gepflogenheiten wie spezielle Begrüßungsformeln, eine bevorzugte Blickrichtung usw., die sonst weitgehend unbewußt, gleichsam nach einem verborgenen 'Plan' ablaufen, als solche erkannt und bewußt gemacht werden. Dabei kann sich u.a. - um nur ein Beispiel zu nennen - auch zeigen, daß nicht nur beabsichtigtes, sondern oft auch unliebsames Schülerverhalten auf bestimmte Verhaltensdispositionen des Lehrers zurückgeführt werden kann.[35] Wenn dem Lehrer mit Hilfe eines Unterrichtsbeobachters sein besonderes Verhalten erst einmal zum Bewußtsein gekommen ist, kann er sich - bewußt - entscheiden, ob er es bei-

34) A.a.O. S. 192.

35) Wie nützlich die Hilfe eines Kollegen (in diesem Fall einer pädagogischen Assistentin) bei der Analyse störenden Schülerverhaltens sein kann, belegt ein Fallbeispiel von B. Hanke, G.L. Huber und H. Mandl (Aggressiv und unaufmerksam. Die Aufgaben des Lehrers bei Schulschwierigkeiten. München 1976, S. 164 - 167), bei dem durch gezielte Beobachtung ein Zusammenhang zwischen dem aggressiven Verhalten eines bestimmten Schülers und dem Verhalten der Lehrerin festgestellt und bewußt gemacht wird.

behalten oder ob er sein Verhalten ändern will.

In einer kooperativen Auseinandersetzung mit Unterricht, die allerdings Offenheit und ein Vertrauensverhältnis zwischen den Lehrern voraussetzt, könnten nicht nur persönliche Gewohnheiten, sondern auch institutionelle Bedingungen, die das Handeln in der Schule bestimmen, reflektiert und aufgearbeitet werden. Das würde wohl nicht zuletzt zu einer Verbesserung des Lehrerverhaltens und der Lehrstrategien allgemein und damit zu einer - diesmal nicht technologisch verstandenen - 'Optimierung' des Unterrichts führen.

5. Die Akkumulation von Erfahrung

Daß gerade der junge Lehrer nicht über die Disponobilität verfügt, vom Unterrichtsplan abzuweichen, ist offenbar auf seine mangelnde Erfahrung zurückzuführen. So sagt Klink[36]: "Gerade der junge Lehrer hat häufig noch nicht die Beweglichkeit, in der Stunde aus Notwendigkeit (nicht aus Zufall!) die Spur zu wechseln." Klink bemerkt, daß man diesen "Wechsel aus der Unterrichtssituation" dem Anfänger im allgemeinen auch nicht anraten könne. Er umschreibt eine gängige in der Lehrerausbildung geübte Praxis, wenn er fortfährt: "Notwendig dagegen aber ist, die Konsequenzen, die sich aus dem Wechsel ergeben hätten, in der Nachbesinnung gründlich zu durchdenken."

Die Orientierungs- und Sicherheitsfunktion der Unterrichtsplanung tritt beim Lehrerstudenten besonders deutlich hervor. Die Furcht davor, daß die Stunde 'danebengehen' könnte, wenn er sich vom vorfixierten Plan entfernt, und nicht selten auch die Ungewißheit darüber, wie der Mentor ein solches 'Experiment' beurteilen würde, führen dazu, daß er sich oft über Gebühr an seinen Unterrichtsentwurf klammert.

Soll der angehende Lehrer demgegenüber zu einem flexibleren unterrichtlichen Handeln befähigt werden und in der Praxis entsprechende Erfahrungen machen können, so setzt das eine gewisse Experimentierfreudigkeit und den Mut voraus, auch einmal vom Plan abzuweichen, wenn sich das als notwendig erweist. Das erfordert allerdings das Verständ-

---

36) A.a.O. S. 15.

nis des Mentors, der solche Eigenschaften stärker honorieren sollte, auch wenn der Unterricht nicht immer zu dem gewünschten Ergebnis führt.

Besonders wichtig scheint uns zudem die gemeinsame vorgängige Reflexion des künftigen Unterrichts zu sein. In der herrschenden Praxis wird der Lehrerstudent bei der Planung seines Unterrichtsvorhabens allzuoft allein gelassen, während hernach auf die vielen verpaßten Chancen und Möglichkeiten hingewiesen wird. Die sich dabei nicht selten einstellenden Frustrationsgefühle verhindern u.E. Erfahrungen oft eher als daß sie solche aufbauen helfen.

Offenbar ist der erfahrene Lehrer eher in der Lage, angemessene planerische Arrangements zu treffen und auf unerwartet sich bietende Möglichkeiten flexibler zu reagieren, ja sie überhaupt wahrzunehmen. Seine Planung ist von der des Anfängers dadurch unterschieden, daß in ihr bereits das eigene Können vorweggenommen wird. Entsprechend äußert Roth in einem allgemeineren Zusammenhang, "daß beim Planen und Sichentscheiden nicht nur die Möglichkeiten, die Einfälle, die produktive Phantasie ausschlaggebend sind, sondern daß ebenso das vorweggenommene eigene Können die Planung entscheidend mitbestimmt"[37].

Ein solches Können kommt nicht zuletzt dadurch zustande, daß sich das Verhaltensrepertoire des Lehrers aufgrund vielfältiger Erfahrungen ständig erweitert. Das schlägt sich nicht nur in einer einfallsreicheren Planung nieder, die eben mehr Handlungsmöglichkeiten durchreflektiert, sondern führt auch zu einem größeren Repertoire von Verhaltensstrategien in konkreten Situationen des Unterrichts. So fühlt sich der erfahrene Lehrer im allgemeinen weniger als der Anfänger an den vorfixierten Unterrichtsentwurf gebunden und ist eher in der Lage, von ihm abzuweichen, ohne gleich 'ins Schwimmen' zu geraten. Zumeist plant er den Unterricht gar nicht bis in die Details vor in dem Vertrauen auf sein pädagogisches Geschick und in der Überzeugung, daß ihm in der konkreten Situation schon das Richtige einfallen werde.

37) H. Roth: Pädagogische Anthropologie, Bd. I, a.a.O. S. 382.

Schloz spricht in einem ähnlichen Zusammenhang im Anschluß an Eggersdorfer von der "künstlerischen Intuition" des Erziehers, die alles Planen überschreite[38]. Dabei stellt sich für uns die Frage, wie dieser Begriff der Intuition für unsere Zwecke näher bestimmt und operational faßbar gemacht werden kann. Dabei kann u.E. eine Untersuchung von G.A. Miller, E. Galanter und K.H. Pribram über "Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens"[39] behilflich sein, deren zentrales Anliegen es ist, die Beziehung zwischen 'Bild' und 'Plan' zu erforschen.

Um ihre spezielle psychologische Planauffassung zu verdeutlichen, gehen Miller, Galanter und Pribram von der Frage aus, wie sich gewöhnlich das, was jemand im Laufe des Tages zu tun gedenkt, konkretisiert: "Wir s t e l l e n uns v o r, wie unser Tag sein wird, und wir machen P l ä n e, um damit zurechtzukommen. Vorstellungsbilder und Pläne."[40] "Wir nennen sie schlicht Pläne, obwohl wir wissen, daß niemand lange und ausgeklügelte Reinschriften für jeden Augenblick des Tages herstellt. Es ist auch nicht nötig. Grobe, skizzenhafte, flexible Antizipationen genügen normalerweise. Beim Zähneputzen beschließen wir, endlich das Bündel überfälliger Briefe zu beantworten. Das genügt. Die Namen der Leute oder die Inhaltsangaben der Briefe brauchen nicht der Reihe nach festgehalten zu sein. ..."

Bei dem Bemühen, das "theoretische Vakuum zwischen Kognition und Handlung"[41] auszufüllen, geht es den Autoren um eine Alternative zu dem in diesem Zusammenhang üblicherweise herangezogenen Reiz-Reaktions-Schema. Sie verwerfen die "klassische Auffassung, daß der Reflexbogen ein grundlegendes Muster für alle Verhaltensorganisation sei", und betonen, daß ihre Untersuchung nicht als eine "Untersuchung der Beziehungen zwischen einem subjektiven

38) W. Schloz: Über die Nichtplanbarkeit in der Erziehung. Wiesbaden-Dotzheim 1966, S. 46 ff.
39) Stuttgart 1973; zuerst 1960 erschienen unter dem Titel "Plans and Structure of Behavior".
40) A.a.O. S. 16; das Folgende S. 15. - Um die von ihnen verwendeten Begriffe engl. 'Image' und engl. 'Plan' (deren genauere Definition siehe S. 25 - 28) vom üblichen Sprachgebrauch abzuheben, haben sie die Autoren durchgängig großgeschrieben.
41) A.a.O. S. 20.

Reiz und einer subjektiven Reaktion" mißverstanden werden dürfe[42]. In seiner Einführung zu dem Buch, welches er als einen wesentlichen Beitrag zur "kognitiven Wende" in der Psychologie der 60er Jahre bezeichnet, bemerkt Aebli: "In den 'Strategien des Handelns' befreit sich psychologisches Denken von den selbstangelegten Fesseln eines Denkens nach dem Modell des Reflexes, den Fesseln eines Denkens zugleich, das den menschlichen Geist bar jeder Spontaneität, rein reaktiv sieht und das in seiner reduktionistischen Suche nach den einfachen Bausteinen des Verhaltens keine Augen für dessen umfassendere Strukturen im Individuum und in der Gesellschaft hat, das keinen Platz für Phänomene des Willens und der Intentionalität besitzt und nicht zu zeigen vermag, wie sich Verhalten in den freien Raum des Noch-nicht-Geschaffenen hinein entwirft."[43]

Bei Miller, Galanter und Pribram wird das Verhalten über die Reiz-Reaktions-Kette etwa eines Skinner hinaus nicht einfach als durch Reize aus der Umwelt ausgelöst erklärt, sondern vielmehr als ein strukturiertes Gefüge von zielgerichteten Operationen verstanden, die weitgehend von 'Plänen' gesteuert werden. Gemäß dem TOTE-Schema wird die vorgefundene Situation jeweils mit dem angestrebten Zielzustand verglichen (Test); das die Kongruenz zwischen der Zielvorstellung und der gegebenen Situation intendierende Handeln (Operation) wird in seinen Teilschritten im Sinne einer "Rückkopplung vom Handlungsresultat zur Testphase, einer rekursiven Schleife"[44] immer wieder überprüft (Test), ein Prozeß, der erst dann zuendekommt (Exit), wenn das Ziel erreicht ist.

Ohne hier auf Einzelheiten und weitere Konsequenzen, die sich aus einem Vergleich der Positionen von Skinner und Miller u.a. auch für unseren Zusammenhang ergeben würden, einzugehen, können wir feststellen: Die besondere Bedeutung der Arbeit von Miller u.a. besteht darin, daß sie vor dem Hintergrund neuerer Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Kybernetik, der Syntaxtheorie und der Neurophysiologie einen Begriffsapparat entwickelt hat, mit dem sich Instruktionshierarchien, Handlungsstrategien und Verhaltensmuster, -schemata und -programme feststellen, beschreiben und unter-

42) A.a.O. S. 28.
43) A.a.O. S. 8.
44) A.a.O. S. 33.

suchen lassen. Dabei macht nicht zuletzt die Tatsache, daß es solche Pläne und Metapläne und in ihnen enthaltene Strategien und Taktiken des Verhaltens nicht nur im "individuellen psychologischen Haushalt" gibt, sondern daß sie als "soziale und 'öffentliche' Pläne" auch in Gruppen von interagierenden und miteinander kommunizierenden Menschen eine zentrale Rolle spielen[45], dieses Verhaltensmodell auch für den pädagogischen Kontext bedeutsam.

A.C. Wagner, die den Ansatz von Miller u.a. aufgenommen und für die Pädagogik fruchtbar zu machen versucht hat, stellt fest: "Nach dieser theoretischen Position bedeutet jedes Handeln - also auch das Unterrichtshandeln von Lehrern und Schülern - das Durchführen von Plänen. Ein 'gut geplanter' Unterricht würde sich demnach von einer 'unvorbereiteten' Unterrichtsstunde lediglich in der vermutlichen Qualität der in der Unterrichtssituation durchgeführten Pläne unterscheiden."[46]

Vor dem Hintergrund dieser Aussage wollen wir noch einmal genauer danach fragen, was den sogenannten erfahrenen Lehrer gegenüber einem weniger erfahrenen auszeichnet, und auch kurz auf die Frage nach den Verhaltensplänen der Schüler eingehen.

Muß der Anfänger alle Schritte des Unterrichts detailliert planen und in der jeweiligen Situation immer wieder überlegen, wie er handeln soll, so genügt es dem erfahrenen Lehrer im allgemeinen, einen groben Tagesplan zu entwerfen, da er, was das Handeln in der konkreten Situation betrifft, über eine Fülle von Verhaltensstrategien verfügt. Diesen Tatbestand umreißt Wagner[47] kurz so: "Je erfahrener jemand ist, desto skizzenhafter kann und wird der bewußte Planungsprozeß ablaufen, weil die jeweils notwendigen untergeordneten Detailpläne hinreichend differenziert vorhanden sind." Je vielfältiger also die 'Verhaltenspläne' sind, über die jemand verfügt, als desto erfahrener gilt er.

---

45) Vgl. H. Aebli, a.a.O. S. 9.
46) A.C. Wagner: Planen lernen - Verhaltensänderung durch Mikroanalyse. In: Bildung und Erziehung H. 4/1975, S. 306 - 319; hier S. 307 f.
47) A.a.O. S. 307.

Nach Wagner[48] ist ein Unterrichtsplan im Sinne der Ausführungen von Miller u.a. "stets sehr viel umfassender als jeder noch so sorgfältig ausgearbeitete schriftliche Unterrichtsentwurf": "Die organisatorischen Bedingungen der Schule sowie die individuellen Voraussetzungen von Lehrern und Schülern führen dazu, daß der Plan, der das tatsächliche Verhalten des Lehrers in einer Unterrichtssituation steuert, weitere Testkriterien und Strategien enthält, etwa

- zur Aufrechterhaltung der 'Disziplin' (z.B.: 'Ist dieses Verhalten noch tolerierbar?'),
- zur Anpassung an die organisatorischen Gegebenheiten der Schule ('heimlicher Lehrplan'),
- zur Flexibilität ('Soll/kann ich auf diese Idee eingehen?'),
- zur Durchführung einzelner Unterrichtsschritte (z.B. Gesprächsführung, Arbeitsanweisung geben),
- zur Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ... usw.

Diese einzelnen Pläne sind einander hierarchisch zugeordnet und steuern teils bewußt, teils nicht-bewußt das Verhalten des Lehrers. Schwierigkeiten bei der Durchführung eines 'guten' Unterrichtsentwurfs entstehen vor allem dann, wenn die entsprechend notwendigen Subpläne entweder mangelhaft sind oder fehlen ..."

Gerade dies aber ist beim Anfänger weitgehend der Fall; er verfügt noch nicht über ein so umfangreiches Repertoire von Verhaltensstrategien wie der erfahrene Lehrer. So kann es vorkommen, daß bei demselben Unterrichtsentwurf eine Stunde bei einem Anfänger 'schiefgeht', während sie bei einem erfahrenen Lehrer 'gelingt'. Das Vorhandensein solcher Subpläne zeigt sich immer auch dann, wenn "ein Mentor mit der Stunde eines Anfängers konfrontiert wird und zunächst all das sieht (und kritisiert), was er selbst anders machen würde, weil er ... das Verhalten des Studenten mit seinen eigenen Plänen vergleicht und zunächst nur die Unterschiede sieht"[49].

Aus solchen Befunden läßt sich für die Lehrerbildung die Aufgabe ableiten, beim angehenden Lehrer solche 'Verhaltenspläne' aufzubauen, die ihn in seinem Verhalten dispo-

48) A.a.O. S. 308.
49) A.C. Wagner, a.a.O. S. 309.

nibler machen. Das setzt aber zunächst die Herausarbeitung der Verhaltensmuster erfahrener Lehrer voraus; denn viele untergeordnete 'Pläne' laufen unbewußt ab und sind deshalb nicht direkt vermittelbar. Gegenüber relativ pauschalen Patentrezepten und einer allgemeinen Rezeptologie müßten hier die subtileren 'Verhaltenspläne' mitteilbar und für die Lehrerbildung nutzbar gemacht werden.

Als Verfahren, die verborgenen Verhaltenspläne erfahrener Lehrer herauszuarbeiten, schlägt Wagner die "Mikroanalyse" vor, deren primäre Funktion es ist, "im 'Bild' enthaltene Aussagen über Unterricht in Pläne umzusetzen"[50]. Sie sagt in diesem Zusammenhang weiter: "Vorstellungen darüber, wie Unterricht aussehen sollte, bleiben solange 'Theorie', wie sie nicht mit entsprechenden Plänen verbunden werden. Die Aufgabe der Mikroanalyse ist es, theoretisches Wissen handlungsrelevant zu machen."

Nicht weniger wichtig als die mikroanalytische Erforschung des Lehrerverhaltens ist die des Schülerverhaltens; denn nicht nur die Lehrer verfügen über bestimmte 'Pläne', die ihr Verhalten bestimmen, sondern ebenso die Schüler. Dabei greifen die Verhaltenspläne des Lehrers und die der Schüler weitgehend ineinander, stehen also in einem nicht zu übersehenden Wechselbezug, auch wenn empirische Untersuchungen immer wieder den Lehrer als 'unabhängige Variable' voraussetzen und sich einseitig nur für Auswirkungen des Lehrerverhaltens auf die Schüler interessieren, während es nur wenige Untersuchungen gibt, die gezielt nach dem Einfluß der Schüler auf das Verhalten des Lehrers fragen.

Es liegt in der Konsequenz einer solchen lehrerzentrierten Betrachtungsweise, daß die Lehrerstudenten während ihrer Ausbildung im allgemeinen zu wenig über das konkrete Schülerverhalten erfahren. Und es wundert nicht, daß sie bei ihrer Unterrichtsplanung in die Rubrik "Schülerverhalten" oft allzu selbstverständlich das von ihnen "erwartete" (gewünschte) Verhalten eintragen, nachher aber recht hilflos dem tatsächlichen Verhalten der Schüler gegenüberstehen.

Sind die 'Verhaltenspläne' der Schüler auch immer schon stark in die Verhaltensstrategien des erfahrenen Lehrers verwoben, so muß sie der Anfänger offenbar erst in Erfah-

50) A.a.O. S. 311.

rung bringen. Will man ihm dabei schon während seiner Ausbildung behilflich sein, so setzt das voraus, daß sie dem Mentor nicht nur mehr oder weniger geläufig sind, sondern daß sie bewußt erschlossen und damit mitteilbar gemacht werden. Als Verfahren, das "Wissen darüber, wie Schüler sich einzeln und in Gruppen verhalten, welche Pläne ihr Verhalten steuern"[51], zu erweitern und zu differenzieren, bietet sich auch hier eine entsprechende mikroanalytische Aufarbeitung der sich in der Schule vollziehenden Interaktions- und Kommunikationsprozesse an.
Haben wir der Erfahrung des älteren Lehrers bisher einen uneingeschränkt positiven Stellenwert eingeräumt, so müssen wir nicht zuletzt vor dem Hintergrund des soeben Ausgeführten doch auch fragen, ob nicht auch umgekehrt gerade der junge Lehrer über Erfahrungen verfügt, die dem älteren weitgehend verschlossen sind. So weiß er möglicherweise, zumal seine eigene Schulzeit noch nicht lange zurückliegt, über bestimmte Verhaltenspläne und -strategien der Schüler besser Bescheid als ein älterer Lehrer, der sich kaum noch in seine eigene Schülerrolle zurückversetzen kann.

Und weiter: Ist die Annahme, der erfahrene Lehrer sei aufgrund einer größeren Anzahl von 'Subplänen' eher in der Lage, auf unerwartete Ereignisse angemessener und besser zu reagieren als der weniger erfahrene Lehrer, in jedem Falle richtig? Könnte man nicht mutmaßen, daß gerade bei dem Lehrer, der sich für erfahren hält, die Gefahr, daß er alten Gewohnheiten aufsitzt und diese in Routinehandlungen reproduziert, besonders groß ist? Ist es nicht oft so, daß - wie schon Herbart formulierte[52] - "ein grauer Schulmann am Ende seiner Tage, ja, daß eine ganze Generation, ja Reihen von Generationen von Lehrern, die immer in gleichen oder wenig abweichenden Geleisen neben- und hintereinander fortgehen, nichts von dem ahnen, was ein junger Anfänger durch einen glücklichen Wurf, durch ein richtig berechnetes Experiment sogleich und mit voller Bestimmtheit erfährt"?

Bollnow, der in diesem Zusammenhang das Problem der Erfahrung näher beleuchtet, unterscheidet zwei Erfahrungsbegriffe: Zum einen beruft sich der Mensch auf seine Erfah-

51) Wagner, a.a.O. S. 313.
52) Zit. nach O.F. Bollnow: Einfache Sittlichkeit. Göttingen ^{3}1962, S. 162 f.

rung "überall da, wo dem Menschen etwas Neues und Ungewohntes entgegentritt, das er als störend von sich fernhalten möchte", zum anderen aber ist Erfahrung "nichts, was der Mensch in dem Sinne besitzt, daß er sich dahinter verschanzen könnte, sondern Erfahrung ist etwas, was der Mensch noch vor sich hat, nach dem er strebt und mit deren Material er seine Welt baut, etwas ..., was in diesem Sinne nie abgeschlossen ist, sondern sich beständig vermehrt"[53]. Damit ist gesagt, daß 'echte Erfahrung' über den Herbartschen "Schlendrian" hinausreicht und sich nur im Offensein für neue Möglichkeiten bilden kann. Während der Gewohnheitsmensch eigentlich keine echte, Neues hervorbringende Zukunft hat, insofern sich in seinen eingeschliffenen Gewohnheiten ständig dasselbe wiederholt, kann in der echten, die Gewohnheiten durchbrechenden Erfahrung die Zukunft auf neue Weise erschlossen werden.

Ganz ähnlich stellt H.-G. Gadamer[54] im Anschluß an Aristoteles die Notwendigkeit einer "grundsätzlichen Offenheit der Erfahrung für neue Erfahrung" heraus. Dabei spricht er - analog dem Sprachgebrauch - in einem doppelten Sinn von Erfahrung: "einmal von den Erfahrungen, die sich unserer Erwartung einordnen und sie bestätigen, sodann aber von der Erfahrung, die man 'macht' ". Die letztere bezeichnet Gadamer als die "eigentliche Erfahrung". Sie sei immer eine negative; diese Negativität aber habe einen "eigentümlich produktiven Sinn". Denn: insofern eine Erfahrung streng genommen nicht zweimal 'gemacht' werden kann, impliziert sie immer einen Zuwachs an Neuem, vorher so nicht Bekanntem. Der Ort "eigentlicher Erfahrung" ist also da, wo Gewohntes durchbrochen wird und Erwartetes nicht eintritt: "Erfahrung in diesem Sinne setzt ... notwendig mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und nur dadurch wird Erfahrung erworben. ... Jede Erfahrung, die diesen Namen

---

53) A.a.O. S. 164 f.; vgl. zum Folgenden S. 162.
54) Wahrheit und Methode. 3., erw. Aufl. Tübingen 1972, S. 334 ff.

verdient, durchkreuzt eine Erwartung."[55]

Daß sich Erfahrungszuwachs als ein Lernprozeß beschreiben läßt, in dem die mitgebrachten Erkenntnis- und Verhaltensmuster immer wieder durchbrochen, verändert und erweitert werden, kommt auch in der folgenden Definition von Giesecke zum Ausdruck: "Wir wollen ein Lernen, durch welches das mitgebrachte 'Muster' verändert wird, eine 'Erfahrung' nennen."[56] Und wenn Popper "bewußtes Lernen aus unseren Fehlern, bewußtes Lernen durch dauernde Korrektur" als Prinzip seines "kritischen Rationalismus" bezeichnet[57], so deutet das auf den engen Bezug zwischen Erfahrung und Handeln hin.

Aus dem Gesagten wird deutlich, daß Erfahrung in keinem Fall als ein fester und bleibender Bestand aufgefaßt werden darf. Nur die ständige Bereitschaft, neue Erfahrungen zu machen, Fehler zu erkennen und aus ihnen zu lernen, bewahrt vor Verknöcherung. Dabei müssen die Erfahrungen nicht nur gemacht, sondern auch reflektiert und produktiv in das Verhaltensrepertoire aufgenommen werden. Dafür, daß das geschehen kann, ist die Aufgeschlossenheit gegenüber den eigenen Erfahrungen eine unerläßliche Voraussetzung.

Weder eine Abkapselung in Routinehandlungen noch in starren, unabänderlichen Plänen kann darüber hinwegtäuschen, daß sich die Zukunft - das gilt sowohl allgemein als auch für die zukünftige Unterrichtssituation im besonderen - der durchgängigen Verfügungsgewalt des Menschen entzieht. Von da her ergibt sich die Aufgabe, sein Handeln entsprechend

---

55) H.-G. Gadamer, a.a.O. S. 338. - Vielleicht sollte differenzierend gesagt werden, daß hier nicht ein ausdrückliches Erwarten gemeint sein kann. Gemeint ist vielmehr, daß der Mensch normalerweise das Gewohnte 'erwartet', ohne es ausdrücklich zu er-warten. Dieses gewohnheitsmäßige Gerichtetsein-nach-vorn wird erst dann in Frage gestellt, ja überhaupt als solches erst bewußt, wenn das Gewohnte bzw. Erwartete von Unerwartetem durchbrochen wird. In diesem Sinne sagt Gadamer, nur das "Unerwartete" könne "dem, der Erfahrung besitzt, eine neue Erfahrung vermitteln" (a.a.O. S. 336).

56) H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 41972, S. 53.

57) K.R. Popper: Das Elend des Historizismus. 3., verb. Aufl. Tübingen 1971, S. IX.

einzurichten und sich disponibel für neue Möglichkeiten offenzuhalten. Daß eine solche Haltung gerade den Erfahrenen kennzeichnet, bringt Gadamer folgendermaßen zum Ausdruck: "Erfahren im eigentlichen Sinne ist ..., wer weiß, daß er der Zeit und der Zukunft nicht Herr ist. Der Erfahrene nämlich kennt die Grenze alles Voraussehens und die Unsicherheit aller Pläne."[58)]

58) A.a.O. S. 339.

III. GRENZEN DER PLANUNG IN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

War es das Kennzeichen des technologischen Ansatzes, daß er die Grenzen pädagogischen Planens - mehr oder weniger bewußt - ignorierte und daß er sich von seinem Erkenntnisinteresse her geradezu nur für das Planbare interessierte, so sind im vorigen Kapitel, in dem wir uns gegenüber Magers Verständnis des Lehrers als eines Programmierers etwas sublimer mit der Planungstätigkeit des Lehrers beschäftigt haben, an verschiedenen Stellen Grenzen pädagogischen Planens sichtbar geworden, die es nun näher zu beschreiben gilt.

Wenn wir uns im Folgenden kritisch mit der technologischen Prämisse von der Planbarkeit des Lernens und der Herstellbarkeit ganz bestimmter Lernprodukte kritisch auseinandersetzen, dann geschieht das in der Hauptsache dadurch, daß wir Einsichten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufgreifen, nach denen die Lernenden als stellungnehmende, in Sinnbezügen lebende, auf Verstehen und Einsicht angewiesene Subjekte begriffen und dementsprechend die Gegenstände des Lernens nicht auf das Programmier- bzw. Operationalisierbare verkürzt werden. Diese Einsichten, die von den Technologisierungstendenzen seit Anfang der 60er Jahre zunehmend verdrängt bzw. überlagert wurden, gewinnen offenbar - allerdings in gewandelter Form, in neuer begrifflicher Einkleidung und unter starker Akzentuierung der politisch-sozialen Dimension erzieherischen Handelns - in der neueren pädagogischen Diskussion wieder an Bedeutung - nicht zuletzt im Rahmen einer 'kritischen Erziehungswissenschaft' und 'kommunikativen Didaktik'. Wollen wir uns diesen neueren Tendenzen vor allem im Teil C dieser Arbeit zuwenden, so geht es uns hier um die Darstellung von Ansätzen, die - mit einer Ausnahme - um 1960 herum veröffentlicht worden sind.

Diese Ausnahme ist Copei, dessen Ausführungen über den "fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß" uns hier deshalb interessieren, weil sie für die Frage nach den Grenzen der Planung in Erziehung und Unterricht bedeutsam sind und weil sie so nachhaltig auf die spätere Diskussion dieser Frage eingewirkt haben.

Wir werden uns mit Bollnows "unstetigen Formen der Erziehung" und im Anschluß daran mit Wenigers Begriff der Begeg-

nung sowie mit Sprangers "Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung" befassen, um von da her zu einer generellen Erörterung der 'Unverfügbarkeit' der Jugend zu kommen. (Die hier wiederholt auftauchende Vorsilbe 'un-' zeigt die Dimension der Nichtplanbarkeit in der Erziehung an.)

Vor diesem Hintergrund soll schließlich erörtert werden, welche Konsequenzen sich aus der Tatsache, daß sich zentrale Bereiche pädagogisch bedeutsamen Geschehens der Planung entziehen, für das Lehrer- und Erzieherverhalten ergeben.

1. Der "fruchtbare Moment im Bildungsprozeß"

In seinem 1930 erschienenen Buch "Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß" geht es Copei letztlich darum, den "tieferen Sinn der 'sokratischen Mäeutik' aufzuweisen"[1]. In den Dialogen Platos sieht er wesentliche Merkmale des "fruchtbaren Moments" vorgebildet. Sokrates bricht bei seinen Gesprächspartnern immer wieder unhinterfragte Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten auf, fordert sie zur eigenen Stellungnahme heraus und weckt so in ihnen - selber ein Fragender und Suchender - das Fragen und Suchen und die "Sehnsucht nach dem Wissen" (S. 20). Diese versetzt den Menschen in eine Spannung, die sich erst in der eigenen tieferen Einsicht in den in Frage stehenden Sachverhalt auf der Grundlage einer intensiven Auseinandersetzung mit ihm löst.

In den Selbstzeugnissen "genialer Menschen", wie z.B. Goethe und Gauß, in denen diese sich über ihr Schaffen äußern, entdeckt Copei den Ablauf eines Prozesses, dessen Höhepunkt der "fruchtbare Moment" ist: Nachdem eine bestimmte Frage erwacht ist, setzt ein methodisches Bemühen ein, das durch die Suche nach einer Lösung, durch Ordnungsversuche, durch Spannung gekennzeichnet ist. Danach folgt eine Zeit der Ruhe, in der das Problem nicht im Brennpunkt der Bemühungen steht, sondern eher umspielt wird, bis die "Kluft" als Antizipation der Lösung im "fruchtbaren Moment" überbrückt wird. Mit ihm hat der Prozeß zwar seinen Höhepunkt,

1) F. Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. 6. Aufl. Heidelberg 1962, S. 17 f.; im Folgenden zitiert unter Angabe der Seitenzahl im Text.

aber noch nicht sein Ende erreicht; denn ihm folgt noch das "Stadium der Eingliederung, in dem die Fülle des Mannigfaltigen, das der Untersuchung zugrunde lag, sich unter der Einheit der aufblitzenden Lösung ordnet" (S. 31). So ist die Lösung, die schon im Suchen dunkel antizipiert wird (vgl. S. 32) und im fruchtbaren Moment als "Konzeption" (S. 31) für die Bewältigung des anstehenden Problems aufscheint, erst am Ende des Gesamtprozesses voll und gesichert da. Die Teilelemente des Gesamtprozesses werden dabei durch das Interesse an einer Lösung (des Problems und damit der Spannung), das in der Intensität des Fragens und Suchens seinen Ausdruck findet, zusammengehalten. Copei sagt demgemäß: "Durch die verschiedenen Stadien aber geht e i n großer Zug, e i n Vorwärtsdringen, es ist e i n großer Prozeß, vom ersten dunklen Ahnen, welches das Suchen leitet, über das vage und flüchtig aufblitzende Entdecken im fruchtbaren Moment bis zum letzten Klären und Festigen im Prozeß der Formung." (S. 33)

Der "fruchtbare Moment" würde uns an dieser Stelle kaum interessieren, wenn er nur im "genialen intellektuellen Schaffen" (S. 28) eine Rolle spielen würde. Copei stellt in diesem Zusammenhang fest, "daß in allen echten geistigen Akten des Sinnschaffens wie der Sinnaufnahme die gleichen Grundzüge und Abhängigkeiten vorhanden sind, die im genialen Schaffen aufzuweisen waren, und daß auch hier der 'fruchtbare Moment' von zentraler Bedeutung ist" und: "daß der Prozeß der schöpferischen Konzeption wohl seiner Intensität und Bedeutung, nicht aber seiner Art nach von den durchschnittlichen Geistesprozessen sich unterscheidet" (S. 37). Daß die von ihm herausgearbeiteten Merkmale des schöpferischen Erkennens und geistigen Schaffens für jeden " 'echten' geistigen Prozeß" gelten, versucht Copei in verschiedenen Bereichen geistigen Arbeitens nachzuweisen; so z.B. in der wissenschaftlichen Arbeit und im Verstehen einer wissenschaftlichen Arbeit, im Prozeß der naturwissenschaftlichen Aufgabenlösung, der sprachlichen Interpretation und der mathematischen Erkenntnis. Aber auch in weniger komplizierten geistigen Akten gibt es fruchtbare Momente; so in "schlichter Wechselrede" (S. 42), in dem von einer Fragehaltung geleiteten Sehen (S. 50 ff.), in sprachlicher For-

mung und allgemein in jeder "echten Erkenntnis", die sich von einem "vagen Erfassen" und der "blinden Übernahme" unterscheidet (S. 46).

Alle "Akte echten Erkennens" (S. 58) sind immer an die persönliche Einsicht gebunden; nur durch sie kommt wirkliche Selbstformung zustande. In jedem "echten Erkennen" ist dabei der "fruchtbare Moment" von zwei ineinander wirkenden Faktoren abhängig: von der echten Fragehaltung, die die Selbstverständlichkeiten erschüttert, sowie der Widerständigkeit der Sache. Die Fragehaltung, in der vom ersten Moment an die Lösung intendiert ist, drängt zur Aufklärung des Sachverhalts hin; im "fruchtbaren Moment" hat der "Anschmiegungsprozeß des Denkens an die Sache" seinen Kulminationspunkt, in ihm löst sich der "Krampf des Suchens ... in einem Hingegebensein und in einem Verschmelzen mit der Sache" (S. 72).

Mit dem "fruchtbaren Moment" sind jene schöpferischen, durch fruchtbare Einfälle gekennzeichneten Augenblicke angesprochen, "in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich 'ein Licht aufgeht' " (S. 17), Augenblicke, die von dieser Bestimmung her weder vorhersagbar noch planbar sind. Entsprechend kann aus der "Einsicht in das Zustandekommen des fruchtbaren Momentes" keinesfalls eine "schematische Anleitung, ihn immer herbeizuführen" (S. 103), abgeleitet werden. Dabei ist es nach Copei vor allem die "Kluft zwischen Suchen und Finden", die eine "Grenze der Methodisierung" markiert. Über diese "Kluft" schlägt "alle methodische Anstrengung keine Brücke ..., alles hartnäckige, straffe Bemühen ist zuletzt eher ein Hindernis. Erst wenn der Suchende sich fallen läßt, zu bohren aufhört, schießt plötzlich die neue Erkenntnis, oft durch einen Zufall veranlaßt, empor" (S. 33).

Der Bildungsprozeß ist nach Copei kein kontinuierlicher Gestaltungsvorgang; damit entzieht er sich weitgehend der Planbarkeit. Das bedeutet aber keineswegs den Verzicht auf planmäßiges Vorgehen überhaupt. Daß dieses vielmehr für die Vorbereitung des "fruchtbaren Moments" nicht nur legitim, sondern auch notwendig ist, gilt nicht nur für die

geistige Arbeit des einzelnen, sondern auch für die pädagogische Praxis, für die sich aus Copeis Analyse grundlegende Konsequenzen ableiten lassen.

Wenn der "fruchtbare Moment" der "Punkt tiefster und lebendigster Sinnerfassung und Sinngestaltung" (S. 101) ist, dann kann man ihn wohl auch als den Kulminationspunkt schulischen Lernens, bei dem es ja letztlich immer um die produktive Aneignung von bestimmten Sachverhalten und sogenannten Bildungsgütern geht, bezeichnen. Copei spricht in diesem Zusammenhang von "rechtem Lernen", dem eine "echte Lehre" entspreche, und setzt sich damit von einer Lehr-Lern-Auffassung ab, die nach seiner Meinung nicht in die Tiefe des Erkenntnisprozesses vorzudringen vermag. Er schreibt: "... immer unterscheidet sich auf jeder einzelnen Stufe dieser ganz lebendige seelische Vorgang von den flüchtigen und vagen Prozessen, in denen so oft durch 'Lehre' Sinngehalte mechanisch überliefert werden, die dann so gar nichts zur wesentlichen Formung des Menschen beitragen. Was Lehre eigentlich ist, wird hier in einem ganz neuen Sinne erschlossen. Das Thema klingt auf, welches in der sokratischen Mäeutik zuerst angeschlagen wurde: daß alle Lehre und alle Erziehung durchstoßen müsse zu jener Wesensmitte, aus der heraus sich das echte Sein des Menschen gestaltet. Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt, den 'fruchtbaren Moment' vorbereiten, heißt, eine lebendige Bereitschaft wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt. Auch das Lernen bekommt einen neuen Sinn. Es bedeutet nicht mehr die gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sinngehalte, sondern es bedeutet ihre Verlebendigung im suchenden Geist, in der ringenden Seele." (S. 101 f.)

Wenn Lernen hier primär als eine Verlebendigung von Sinngehalten verstanden wird, so ergeben sich aus dieser Auffassung ganz bestimmte Anforderungen an den Lehrer. Er muß durch Impulse, Denkanstöße oder die Verschärfung von Fragestellungen[2)] die Bereitschaft der Kinder wecken, sich ein bestimmtes Problem zu eigen zu machen und von dem 'Interesse' an der Sache her zu "echter Einsicht" (S. 107) zu kommen. Dabei geht es nicht um eine oberflächliche Motivation, sondern letztlich um die Entwicklung einer eigenen

Fragehaltung beim Schüler, die eine der zentralen Aufgaben der Schule darstellt. Copei sagt in diesem Zusammenhang: "Diese innere Feder wird ... angespannt durch die echte Frage, die sich an der Sache entwickelt. Im Leben wird kaum jemand den Menschen wieder so auf Fragen hinstoßen. Es kommt darauf an, daß er mit einer dauernden, feindifferenzierten Frage- und Beobachtungshaltung allen Dingen gegenübertritt. Diese offene Haltung zu schaffen, ist eine Aufgabe der Schule." (S. 115)

Hat der Lehrer erst einmal erkannt, nach welchem Prinzip sich produktive Lernprozesse vollziehen, so kann er auch geeignete Maßnahmen ergreifen, sie zu initiieren. Dabei muß er nicht nur geeignete Lernanlässe schaffen, die den "fruchtbaren Moment" ermöglichen, sondern auch auf die in der Klasse sich vollziehenden "lebendigen Prozesse" achten und ein Gespür für die in "glücklichen Unterrichtssituationen" sich bietenden Möglichkeiten entwickeln.

Nach Copei sollen die Probleme und Fragen, die "Anstöße, von denen das Suchen ausgeht und gelenkt wird" (S. 103), möglichst aus dem Alltag der Kinder "emporwachsen".

Das oft zitierte Milchbüchsen-Beispiel (S. 103 ff.) bezieht sich auf einen solchen konkreten Anlaß: Auf einer Schulwanderung wundern sich die Schüler darüber, daß aus dem Loch, das ein Schüler in den Deckel einer mit kondensierter Milch gefüllten Büchse gebohrt hat, keine Milch herausfließt. ... Der Lehrer nutzt den "Anstoß, den ein Zufall gab" (S. 105), indem er das Problem am nächsten Tag zum Gegenstand des Unterrichts macht. - Die Stadien des in diesem Beispiel ablaufenden Prozesses faßt Copei folgendermaßen zusammen: "Stutzen, Fragen, Vermutungen, Probieren und Beobachten, Ordnen der Fälle, Analyse der Einzelfälle, Vergleich, Feststellung des ganzen Prozesses, dann Einsicht in den Zusammenhang, der in der Frage gesucht wurde" (S. 105).

Während etwa Spranger die Beispiele seines Schülers Copei als "glückliche Beispiele" bezeichnet[3], hält sie

---

2) Vgl. Ch. Salzmann: Impuls - Denkanstoß - Lehrerfrage. Zum Problem der Aufgabenstellung im Unterricht. Essen ^{2}1970.

3) E. Spranger: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. 2. Aufl. Heidelberg 1965, S. 73.

H. Rauschenberger[4] - zumal das mit der Milchbüchse - für überholt. Das Interesse, das da erzeugt wurde, hänge in einem Maße vom Nicht-Wissen der Schüler ab, wie man es - schon gar bei einer größeren Schülergruppe - nicht voraussetzen könne. Vielmehr sei bei den Schülern immer schon ein fragmentarisches Wissen vorhanden, an das es anzuknüpfen und das es zu vervollständigen gelte.

Rauschenberger wendet sich gegen Copeis seiner Meinung nach einseitige Bestimmung von Lehren als einer Vorbereitung fruchtbarer Momente. Lehren sei immer auch - was Copei bestreite - ein Vermitteln und Übermitteln; denn - so Rauschenberger[5] - "der Umstand, daß das Objekt für das Lernen zubereitet werden muß - auch Auswahl ist eine Form der Zubereitung - deutet darauf hin, daß es dabei mit der Lehrabsicht des Lehrers gleichsam versehen worden ist. Denn der Lehrer, der nun den Unterricht den so bearbeiteten Gegenständen überläßt, tritt nur scheinbar in den Hintergrund, in Wahrheit hat er sich in seinen Gegenständen angesiedelt. Und er tritt nur so lange zurück, wie die Schüler von den Gegenständen das lernen, was er für sie ausersehen hat."

Die Durchdringung der Sache von seiten des Lehrers ist eine Voraussetzung dafür, den Schülern eine adäquate Auseinandersetzung mit ihr ermöglichen zu können. Mag dem Lehrer auch oft daran gelegen sein, daß die Schüler hinsichtlich eines Problemzusammenhangs zu ähnlichen Einsichten kommen wie er, so werden doch damit neue Aspekte und Fragestellungen von seiten der Schüler nicht ausgeschlossen. Daß diese aber im Unterricht fruchtbar werden können, setzt die Offenheit des Lehrers für alternative Sichtweisen voraus. Dabei ist zu bedenken, daß die Gegenstände des Lehrens dem Lehrer ebensowenig "unmittelbar" gegeben sind wie die des Lernens dem Schüler. Die Auswahl und Zubereitung der Gegenstände durch den Lehrer sind immer schon gesellschaftlich (und wissenschaftlich) vermittelt; dasselbe gilt für das Vorverständnis, das die Schüler von ihnen haben. Bei allem 'Informationsvorsprung' des Lehrers kann die Auseinandersetzung mit der Sache auf beiden Seiten zu Neuentdeckungen, Neuinterpretationen, kurz: zu einem besseren Verständnis der

4) Über das Lehren und seine Momente. In: Th. W. Adorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1967, S. 64 - 110; hier vor allem S. 68.
5) A.a.O. S. 67 f.

Zusammenhänge führen. Geht man davon aus, daß sich gerade in solchen Prozessen der gemeinsamen Erörterung und Kommunikation die gesellschaftliche Interpretation und permanente Neukonstruktion der Wirklichkeit vollziehen[6], so muß unter Lernen in der Tat mehr verstanden werden als das Befolgen von bestimmten Anweisungen und das mehr oder weniger mechanische Nachvollziehen vorgefertigter Gegenstände unter Verwendung hergebrachter Interpretationsmuster. Ein Unterrichtsarrangement, das Raum läßt für 'Einfälle' und produktives Lernen, ermöglicht nicht nur den Schülern fruchtbare Momente, sondern auch dem - nicht total vorentschiedenen und festgelegten - Lehrer.

Ein anderer Einwand Rauschenbergers bezieht sich auf die - modern gesprochen - Motivationsproblematik. Zwar räumt er ein, daß der "fruchtbare Moment" das "interessanteste Stadium sowohl im schöpferischen Prozeß wie im Lernprozeß" sei, er vermißt aber eine hinreichende Behandlung der Phase, "in welcher die Aufgabe entsteht und angenommen wird" und bemerkt: "Hier liegt zweifellos ein Problem, welches pädagogisch von ebensolcher Wichtigkeit ist wie das des 'fruchtbaren Moments'."[7] Es geht dabei um die Frage, wie Interesse an einer Sache entsteht, wie eine Aufgabe übernommen und in echter Fragehaltung angeeignet wird, wie sich der Schüler den auftauchenden Schwierigkeiten, die sich bis zur Aporie verstärken können, stellen lernt, um von da her erst zu produktiven Einfällen und echten Einsichten zu kommen.

Die Lernmotivation, mit der sich die Psychologie in verstärktem Maße beschäftigt, ist für Rauschenberger eine Detailfrage zum Problem des Interesses, mit dem er sich als der allgemeineren Disposition im Anschluß an Herbart näher befaßt. Mag auch der Begriff des Interesses der "Verhaltenspsychologie, welche ja einzelnen Reaktionen nachgeht, zu summarisch" erscheinen[8], so stellt er doch eine pädago-

6) Vgl. P.L. Berger, Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M. 21971.
7) A.a.O. S. 69. - Rauschenberger weiß offenbar um die Gefahr, Copeis Fragestellung, die "notwendigerweise einen begrenzten Gesichtspunkt enthält" (S. 70), "über Gebühr auszudehnen" (S. 69). Dem widerspricht allerdings seine Äußerung, Copei habe sich "zu ausschließlich mit einer einzelnen Phase eines größeren Prozesses beschäftigt".
8) A.a.O. S. 71; die folgenden Zitate siehe S. 72 f.

gisch außerordentlich bedeutsame Kategorie dar. Nach Rauschenberger ist das Phänomen, daß sich jemand für etwas interessiert, "nicht aus dem einzelnen Motiv zu verstehen, sondern nur aus einem größeren dispositionellen Zusammenhang, der mehr umfaßt als nur die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt". Eine besondere Schwierigkeit, die Entstehung eines Interesses zu verfolgen, liege darin, daß man sich immer erst als interessiert wisse, wenn man es schon sei. Im Prozeß des Bemerkens und Wiederbemerkens eines Gegenstandes entsteht eine "Mischung von Kennen und Nichtkennen, welche den Erkenntniswillen beeinflußt". Das Neue, das einem zunächst die Umwelt - Interesse ist von da her ein genuin soziales und gesellschaftlich vermitteltes Phänomen - als Gegenstand möglichen Interesses zuträgt, wird als "Mangel im Sinne des Nichtkennens" erlebt. Dieser Mangel kann durch ein Sich-informieren und In-Erfahrung-bringen kompensiert werden. Es kann aber auch sein, daß das Interesse "gleichsam vor seiner Entstehung" wieder "verdrängt" wird: "Man nimmt zur Kenntnis, daß da etwas ist, was man bisher nicht kannte - um diese Ausfallerscheinung möglichst bald wieder zu vergessen. Dergleichen geschieht vor allem dann, wenn die neue Erfahrung zum bisherigen Denkzusammenhang nicht 'paßt'." Ein solcherweise wahrgenommener und wieder "verdrängter" bzw. "vergessener" Gegenstand sei - so betont Rauschenberger - für ein künftiges Interesse nicht verloren, er könne vielmehr später - vermeintlich "spontan" - "wie neu" ergriffen und dabei umso nachhaltiger Gegenstand des Interesses werden.

Ohne hier differenzierter auf die Interessenproblematik einzugehen[9], können wir feststellen, daß das Wissen darum, wie Interesse entsteht und geweckt werden kann, in unserem Zusammenhang insofern von zentraler Bedeutung ist, als das Interesse des Schülers in der Tat die entscheidende Voraussetzung dafür ist, daß Lernen - mit Copei - im wesentlichen als ein Findungsprozeß verstanden werden kann. Das schließt nicht aus, daß der Lehrer weitgehend die Gesamtorganisation des Suchens und Forschens bestimmt und daß er der Einsicht - mäeutisch - durch geschicktes Fragen heraushilft. Die Verfremdung und Infragestellung des scheinbar

9) Wir werden sie weiter unten (Teil C, Kap. II,5) unter einem anderen Blickwinkel noch einmal aufgreifen.

Selbstverständlichen stellen dabei zentrale Möglichkeiten dar, Interesse zu wecken und Problembewußtsein zu entwickeln. Wenn der Lehrer Probleme brennend macht bzw. brennende Probleme aufgreift, kann er die Schüler eher dazu bringen, einen Problemzusammenhang interessiert und - mit Hilfe von sorgfältig gestellten Aufgaben - aktiv zu erarbeiten. Auf diese Weise können die Schüler befähigt werden, Probleme zu sehen, aufzugreifen, eigenständig zu bearbeiten und gegebenenfalls zu bewältigen bzw. zu lösen, anstatt sich immer nur auf sie hinstoßen zu lassen und die dargestellten Problemzusammenhänge nur mehr oder weniger rezeptiv zur Kenntnis zu nehmen.

In einem ganz ähnlichen Sinn spricht Aebli vom Problem als einem "Handlungsvorhaben", als "Plan praktischen Handelns" und einer "effektiven Handlung"[10] und führt aus: "Nun kann diese Kraft, die das Forschen leitet, durch nichts anderes gebildet werden als durch ein im Denken des Schülers lebendiges P r o b l e m . Die Psychologie Jean Piagets lehrt uns ..., daß ein Problem ein 'vorwegnehmendes Schema' darstellt, d.h. eine schematische Skizze einer noch zu findenden Operation, die einem Gesamtsystem von Operationen angehört. Diese Operation strukturiert sich im Laufe des Suchens und Forschens und ist schließlich klar gegliedert. Wenn es so gelingt, das Kind dazu zu bringen, daß es eine Operation aufbaut, indem es von einem klar erkannten Problem ausgeht, so darf man annehmen, daß es nicht nur alle Elemente des neuen geistigen Aktes begriffen hat, sondern auch dessen Gesamtstruktur."

Hiermit sind Prozesse des Entdeckens, Findens und Erfindens angesprochen, die für den Lernenden neue, vorher nicht bekannte bzw. so nicht gesehene Elemente ins Spiel bringen oder scheinbar Bekanntes neu strukturieren. Solche Prozesse können vom Lehrenden wohl initiiert, aber nicht durchgängig geplant werden, weil sie die Eigenleistung des 'Lernenden' erfordern, über die der 'Lehrende' nicht beliebig verfügen kann; kann sich doch oft der 'Lernende' selbst auch bei bestem Willen des Erfolgs seiner Bemühungen nicht sicher sein. Zwar kann der Lehrer hier Hilfe

10) H. Aebli: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. Stuttgart 1963, S. 95 ff.; das Folgende S. 92.

leisten und Lösungswege aufzeigen, und es ist seine Aufgabe, den Erfolg so weit wie möglich zu sichern, eine Erfolgsgarantie aber kann er letztlich nicht übernehmen. Etwas ganz Ähnliches meint Schloz, wenn er bei der Erörterung der Unverfügbarkeit der Einsicht bemerkt, daß Erziehung zwar ihr Tun, nicht aber den Erfolg verantworten müsse, und hinzufügt, daß das Lernen, sobald es nicht nur um "Informationen und Kenntnisnahme" gehe, "aus seinem Wesen heraus ereignishaft" sei.[11)]

Ist auch nicht zu bestreiten, daß Lernprozesse weitgehend steuerbar sind und daß sie notwendigerweise reproduktive und rezeptive Elemente sowie Phasen des Übens und Einübens enthalten, so muß doch auch gesehen werden, daß Lernen immer auch eine produktive Eigenleistung des Lernenden darstellt, indem er für ihn Neues sich aneignet bzw. entdeckt. Dieser Tatbestand verlangt eine Lehrauffassung, die über die Erzeugung gewünschter Reaktionen beim Lernenden hinausgeht. Kann auch nicht alles schulische Lernen entdeckendes Lernen sein, so müssen doch im Unterricht immer wieder Arrangements getroffen und im Schulbetrieb entsprechende Spielräume geschaffen werden, die den Schülern eigene Entdeckungsleistungen ermöglichen, ja diese provozieren. Welche Formen des Lehrens und Lernens in der jeweiligen konkreten Situation die angemessenen sind, muß vor dem Hintergrund der angestrebten Ziele 'vor Ort' entschieden werden.

2. Die "unstetigen Formen der Erziehung"

Bevor O.F. Bollnow in seinem Buch "Existenzphilosophie und Pädagogik"[12)] auf die "unstetigen Formen der Erziehung", mit deren Thematisierung er die Existenzphilosophie für die Pädagogik fruchtbar gemacht hat, eingeht, setzt er sich zunächst kurz mit den beiden tradierten Grundauffassungen von Erziehung, der "mechanischen" und der "organischen", auseinander. Die mechanische charakterisiert

11) W. Schloz: Über die Nichtplanbarkeit in der Erziehung. Wiesbaden-Dotzheim 1966, S. 101.
12) O.F. Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1959; im Folgenden unter Angabe der Seitenzahlen im Text zitiert nach der 3. Aufl. 1965.

er folgendermaßen: "Die übliche und für das naive Vorgehen auch naheliegende Auffassung von der Erziehung geht von der Analogie zum handwerklichen Tun aus. Wie der Handwerker nach einem vorgefaßten Plan aus einem vorgegebenen Material mit einem geeigneten Handwerkszeug seinen Gegenstand herstellt, so bringt auch der Erzieher nach dem ihm vorschwebenden Ziel eine bestimmte Formung des ihm anvertrauten Menschen hervor... Das Erziehen ist ein 'Machen', wenn wir mit dem Begriff des Machens eine solche zielstrebige Tätigkeit bezeichnen, deren Erfolg allein vom Willen des Menschen abhängt." (S. 16 f.) Einem solchen Verständnis von Erziehung steht die aus der Romantik hervorgegangene "organische" Auffassung von Erziehung gegenüber, nach der der Mensch "eben nicht ein beliebig zu formendes Material" ist, sondern sich "von innen her nach dem ihm eigenen Gesetz zu dem in ihm selber angelegten Ziel" hin entfaltet. Bollnow schreibt: " 'Bildung' ist jetzt in seiner neuen und seitdem herrschend gewordenen Bedeutung das Ergebnis dieses 'organischen' Wachstums. Das bedingt dann den ganz anderen 'negativen' Begriff der Erziehung als einer Kunst des Pflegens und des Wachsen-lassens, als des 'Nichtstörens' dieses Naturvorgangs." (S. 17)

Setzen diese beiden Grundauffassungen, die auch in Litts "Führen oder Wachsenlassen"[13] zum Ausdruck kommen, im Prinzip die Stetigkeit der menschlichen Entwicklung voraus, so geht es Bollnow um erziehungsrelevante Phänomene, die den sich jeder bleibenden Formung entziehenden, nicht objektivierbaren, sich "immer nur im Augenblick" realisierenden existentiellen Kern des Menschen betreffen: "In der existentiellen Ebene, so heißt die Behauptung, gibt es grundsätzlich keine Stetigkeit der Lebensvollzüge und darum auch kein Bewahren des einmal Erreichten über den Augenblick hinaus und noch weniger darum einen stetigen Fortschritt ..." (S. 15)

Bollnow betont, daß sich der Aufbau der Person nicht kontinuierlich, sondern wesentlich in Schüben vollzieht: durch Krisen, durch Erweckung, aufgrund von Appellen und Ermahnungen sowie in Begegnungen. Das Gemeinsame an diesen

13) Th. Litt: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart ^{8}1960.

Phänomenen, die die Unstetigkeit pädagogisch bedeutsamer Prozesse bezeichnen, ist, daß die planende Erziehung keinen Zugang zu ihnen findet. Sie verweisen auf Ereignisse, die unerwartet in das Leben einbrechen und ihm eine neue Richtung geben können. Begriffe wie das 'Überraschende', das 'Unvorhersehbare', das 'Zufällige' sind Kennzeichen des schicksalhaften Charakters dieser Ereignisse, die die Planmäßigkeit pädagogischen Vorgehens überschreiten. "So weisen allgemein die unstetigen Formen auf die Grenzen bewußter pädagogischer Planung hin und halten die Erziehung offen für das Eingreifen eines sich jeder menschlichen Organisation entziehenden schicksalhaften Elements." (S. 40)

Aus der weitgehenden 'Unverfügbarkeit' der genannten Phänomene ergeben sich zugleich Probleme ihrer Erforschung. Sie sind zwar erfahrbar, aber als nicht vorauszukalkulierende eigentlich nicht hypothetisierbar. Sie lassen sich zwar durch die aufmerksame Beobachtung und Interpretation entsprechender Vorgänge auf dem Erziehungsfeld erschließen und von denjenigen, die durch entsprechende Erfahrungen "hindurchgegangen" sind, bestätigen, nicht aber "zum Zwecke der intersubjektiven Überprüfung vorsätzlich wiederholen"[14]. Aus dieser Tatsache ergibt sich die Notwendigkeit eines hermeneutischen Vorgehens, durch das auch die Vorgänge erschlossen werden können, die nicht vorgängig arrangierbar und beherrschbar sind. Bollnow bemerkt in diesem Zusammenhang: "Je mehr sich die Pädagogik überhaupt von einer Technologie des erzieherischen Handelns zu einer deutenden Erforschung der Erziehungswirklichkeit entwickelt, um so mehr muß sie auch Vorgänge in den Umkreis ihrer Betrachtung einbeziehen, die innerhalb der menschlichen Entwicklung wirksam sind und damit auch innerhalb des Erziehungsvorgangs berücksichtigt werden müssen, ohne daß sie darum zum Gegenstand eines bewußten erzieherischen Planens gemacht werden können." (S. 38)

Besonders deutlich kommt die Nichtplanbarkeit der menschlichen Entwicklung im Phänomen der Begegnung zum Ausdruck,

14) O.F. Bollnow in: Pädagogik in Selbstdarstellungen I. Hg. von L.J. Pongratz. Mit Beiträgen von F. Blättner u.a. Hamburg 1975, S. 140. - Vgl. auch O.F. Bollnow: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 1968, S. 221 - 252; ders.: Über Hypothesen. In: Wirklichkeit und Reflexion. Walter Schulz zum 60. Geburtstag. Hg. von H. Fahrenbach. Pfullingen 1973, S. 19 - 36.

welches bei Bollnow eine zentrale Rolle spielt. Nachdem er den "existentiellen Begriff der Begegnung" von einem Begegnungsbegriff abgehoben hat, demgemäß Begegnung "allgemein als seelische Berührung von Mensch zu Mensch und von da her ausgeweitet dann als Erfahrung der Wirklichkeit in einem weitesten Sinn" (S. 97) gefaßt ist, bemerkt er: "Es ist immer etwas von mir und meiner Planung Unabhängiges, das mir in der Begegnung überraschend entgegentritt, etwas Zufälliges und nicht Voraussehbares. Und eben darin äußert sich der eigentümliche Wirklichkeitscharakter. ... Begegnung heißt immer, daß der Mensch hier auf etwas stößt, das ihm unvorhergesehen und unvorhersehbar, vielmehr schicksalhaft entgegentritt und das ganz anders ist, als er es in seinen bisherigen Vorstellungen erwartet hatte, und das ihn so zwingt, sich neu zu orientieren." (S. 99) Und an anderer Stelle: "Nicht jede beliebige menschliche Berührung und nicht jedes beliebige menschliche Zusammentreffen ist als solches schon Begegnung, sondern als Begegnung in einem strengen Sinn bezeichnen wir nur die verhältnismäßig seltenen, dann aber entscheidenden Vorgänge, wo der andre Mensch den Menschen so in seinem Kern berührt, daß sein ganzes bisheriges Leben mit all seinen Plänen und Erwartungen umgeworfen wird und etwas völlig Neues für ihn anfängt. Nur wo dies schicksalhaft über den Menschen kommt, da sprechen wir im eigentlichen Sinn von Begegnung." (S. 101)

Bollnow betont - wobei eine gewisse Analogie zu dem von ihm herausgearbeiteten Erfahrungsbegriff unverkennbar ist[15] -, daß eine solche Begegnung von eigentümlicher Härte sein und den Menschen in seinem ganzen Sein ergreifen und erschüttern kann. Dabei hebt der Begriff der Begegnung nach seiner Auffassung "gerade den existentiellen Charakter dieses Ereignisses hervor, nämlich die Härte, mit der der Mensch hier auf eine Wirklichkeit stößt, die ganz anders ist als er es sich vorgestellt und gewünscht hatte". In diesem Sinn spricht man - so Bollnow - "von einer Begegnung mit einem andern Menschen, aber auch mit einem Werk der Kunst, der Philosophie usw. Immer handelt es sich hier darum, daß etwas unbedingt Forderndes dem Menschen gegenübertritt. Er sieht sich in seinem bisherigen Leben in

15) Siehe u.a.: Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart 1970, v.a. S. 129 ff.

Frage gestellt und fühlt, wie Rilke es vor dem 'archaischen Torso Apollos' empfand: 'Du mußt dein Leben ändern.' Wenn der Mensch vor dieser Forderung nicht ausweicht, sondern ihr entschieden standhält, beginnt für ihn ein neues, wesentlicheres Leben."[16)]

Dem Tatbestand, daß nicht nur Begegnungen mit lebenden Menschen, sondern z.B. auch mit Gestalten und Dokumenten aus der Vergangenheit, mit Dichtern, Kunstwerken usw. die Entwicklung und den Lebensweg eines Menschen entscheidend beeinflussen können, kommt eine eminent pädagogische Bedeutung zu. Neben der möglichen personalen Begegnung zwischen Lehrer und Schüler und mit dieser oft sublim zusammenhängend kann es bei nahezu jedem Gegenstand des Unterrichts zu einer solchen Begegnung kommen, selbst wenn sie in ihrer Tragweite vom Lehrer gar nicht beabsichtigt ist. So sagte z.B. Kasack in einem Interview wenige Jahre vor seinem Tod, die Begegnung mit Hebbel in der Schule habe in ihm den Wunsch geweckt, Schriftsteller zu werden, und damit seinem Leben eine ganz neue Richtung gegeben. Dieses Beispiel macht deutlich, daß dem Menschen - dem heranwachsenden zumal - über das 'gezielte' Lehren und Lernen hinaus bestimmte Menschen, Sachverhalte und Probleme 'schicksalhaft' begegnen, sein Leben schlagartig verändern und allem Bisherigen einen ganz neuen Stellenwert geben können.

Aus dem Gesagten läßt sich die enge Beziehung der Begegnung zur 'Erweckung' ableiten, in der - so Bollnow - "dem im Menschen schlummernden 'höheren Selbst' durch einen von außen kommenden Anstoß zum Durchbruch verholfen wird"[17)]. Welch einen hohen Stellenwert Bollnow diesem Phänomen in der Erziehung einräumt, wird deutlich, wenn er fortfährt: "Man kann sogar in einem allgemeinen Sinn sagen, daß alle Erziehung im letzten Erweckung ist, d.h. sie bringt ihr Ergebnis nicht zwangsläufig, gewissermaßen mechanisch hervor, sondern kann nur immer Veranlassung sein, daß der zu Erziehende von sich aus die erwartete Leistung vollbringt. Die Erziehung bleibt, mit Jaspers zu sprechen, ein Appell."

Ebensowenig wie die Begegnung ist die Erweckung 'machbar' oder gar zu erzwingen. Können Lehrer und Erzieher auch

16) Pädagogik in Selbstdarstellungen I, a.a.O. S. 108 f.
17) Pädagogik in Selbstdarstellungen I, a.a.O. S. 109; siehe auch Existenzphilosophie und Pädagogik, S. 42 ff.

bestimmte Lernangebote machen, die Unterrichtsgegenstände geschickt zubereiten und den zu Erziehenden aufrütteln, wenn dieser hinter seinen Möglichkeiten zurückzubleiben droht, diese Angebote aufgreifen, die Lerngegenstände sich aneignen und sich in seinen Möglichkeiten ergreifen und verwirklichen kann letztlich nur dieser selbst. Daß die Erziehung in ihrem Kern notwendigerweise appellativ bleiben muß, macht ihren Wagnischarakter aus und impliziert immer auch die Möglichkeit des Scheiterns.

3. Der Begriff der Begegnung bei Weniger

E. Weniger kritisiert die - wie er sagt - "falsche Übertragung" des "religiösen Vorgangs der Erweckung"[18] auf pädagogische Verhältnisse und wendet im Anschluß an Derbolav gegen Bollnows "Behauptung von der existentiellen Begegnung, die auf Entscheidung als die einzig wirkliche Begegnung drängt", ein, "daß gerade solche Entscheidungen mit ihrem ausschließenden und fest gewordenen Charakter eine Fülle und Vielfalt inhaltlicher Begegnungen mit den Bildungsgehalten, mit der wirkenden Welt, mit Personen, mit Problemen und Aufgaben voraussetzen"; denn sonst wären es Entscheidungen "aus Armut und ohne wirkliche Kenntnis der Möglichkeiten des Menschen und seiner Entscheidungsfreiheit" (S. 26). Schließt er auch nicht aus, "daß Kind und Jugendlicher schon frühe Erschütterungen erfahren, die den Gang ihres künftigen Lebens bestimmen und Wandlungen hervorrufen" (S. 25), so sind ihm doch die Begriffe der Existenzphilosophie - auf den Bildungsvorgang angewendet - "viel zu gewaltig". Für ihn ist die " 'entscheidende' Kategorie der bildenden Begegnung ... nicht 'Begegnung als Entscheidung', sondern 'Begegnung als Erlebnis' " (S. 26). In dem Terminus Erlebnis drückt sich für Weniger die unmittelbare Begegnung des Kindes mit dem Gegenstand aus, wobei allerdings immer auch der 'mittelbare' Bezug z.B. zwischen Lehrer und Kind eine bedeutsame Rolle spielt. So ist es ein Kennzeichen des - wie Weniger sagt - "Urphänomens Erziehung", daß die "Begegnung mit

18) E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim 1960; im Folgenden zitiert nach der 2. Aufl. 1962 unter Angabe der Seitenzahlen im Text.

der Welt" vor allem "Begegnung mit Personen ist, die die Welt darstellen und vermitteln" (S. 7). Dabei ist ein wichtiges sich im Begriff der Begegnung dokumentierendes Moment des Erziehungsvorgangs die "Freiheit des Zöglings, abzulehnen oder anzunehmen, was ihm in der Begegnung entgegentritt" (S. 8). - Ähnlich wie Nohl[19] betont Weniger die "Wechselseitigkeit" der Beziehungen im Erziehungsprozeß, in dem "auch Einwirkungen auf den Erzieher stattfinden; auch er lernt vom Kinde" (S. 9). "Wenn man will, kann man sagen, daß auch das Kind in der Begegnung Vater und Mutter, Erzieher und Lehrer erzieht." (S. 10)

Je kleiner das Kind ist, desto mehr ist die Bezugsperson die Instanz der Vermittlung von Welt. Aufgabe der Erziehung ist es, den jungen Menschen zu einer möglichst eigenständigen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu befähigen und sich damit allmählich selbst überflüssig zu machen. Für den Lehrer bedeutet das, daß er zunehmend hinter die Sache zurücktreten und den Blick auf diese selbst freigeben muß. Wie das geschehen kann, legt Weniger am Beispiel der Behandlung eines Gedichtes dar: "Der Lehrer wird zu wählen haben, welche Dichtung in der konkreten Situation einer bestimmten Zeitstufe dem Kind als geformter Geist begegnen soll, insofern ist er immer an der Begegnung zwischen Kind und Geist beteiligt. Aber wenn er den richtigen Moment und das richtige Werk gewählt hat, wird er zurücktreten und Kind und Dichtung sich selbst überlassen. Er wird nicht, wie bei den Herbartschen Formalstufen oder auch bei Gaudigs Arbeitsprozeß, den Gang der Begegnung bis ins Einzelne vorschreiben und durch lückenlose Interpretation vorwegnehmen. Er wird sich auf die unmittelbare Wirkungskraft des Gedichtes verlassen, die er nur insofern ermöglicht hat, als er Schwierigkeiten, etwa auch des Wort- oder Sachverständnisses, vorher beseitigt. Er wird nur da einspringen, wo das Kind sich hilflos diesem Entgegengebrachten gegenüber zeigt, vom fehlenden Wortverständnis bis zur mangelnden Fähigkeit zur Formerfassung und Sinndeutung." (S. 11)

Weniger bezeichnet die "Begegnung des wachsenden und reifenden Menschen mit der geistig-geschichtlich-gesellschaft-

19) H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7., unveränd. Aufl. Frankfurt a.M. 1970, v.a. S. 136 ff.

lichen Welt und mit der Natur im Bildungsvorgang" als das "erzieherische Urphänomen in der Schule, in dem alle echten Methoden wurzeln" (S. 7). Das bedeutet, daß die Methoden daran gemessen werden müssen, ob sie eine solche Begegnung in angemessener Weise ermöglichen. Und das wird - letztlich bedingt durch die Vielfältigkeit der Gegenstände und der konkreten individuellen und unterrichtlichen Gegebenheiten - nicht ohne Methodenvielfalt und -variabilität zu erreichen sein. Entscheidend dabei ist, daß das Kind nicht als ein "passives Etwas ..., ein leeres Gefäß, in das die Erzieher die Lehrgegenstände, die Stoffe der Bildung hineinfüllen" (S. 8), aufgefaßt wird. Es reproduziert nicht einfach eine vorgefertigte Welt, sondern eignet sich die Wirklichkeit aktiv und produktiv an, ja diese konstituiert sich für den einzelnen überhaupt erst in diesem Aneignungsprozeß; in ihm und durch ihn kommt er erst zu sich selbst, wird er "erst eigentlich Mensch" (S. 7). So verschmelzen im Prozeß der Begegnung Mensch und Wirklichkeit. Die Objektivationen der Kultur werden unter immer wieder anderen Perspektiven aufgenommen. Und die Wirklichkeit wird auf diese Weise ständig umgeschaffen und neu legitimiert.

Kann auch heute nicht mehr von der Begegnung als einem "Schlüsselwort unserer Zeit"[20] gesprochen werden, so deuten doch gerade die soeben getroffenen Feststellungen auf eine sublime Beziehung des mit diesem Begriff von Weniger Angesprochenen zu einer etwa von Klafki und Mollenhauer vertretenen gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft hin. Gerade das Spätwerk Wenigers scheint uns noch nicht hinreichend aufgearbeitete Ansätze zu einem den lebensphilosophischen Fundierungskontext überschreitenden sozialkritisch orientierten Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft und zentrale Aspekte einer gesellschaftskritischen

20) O.F. Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik, S. 87. - Wir wollen der Begegnungsthematik, die schon in die 20er und 30er Jahre (u.a. Buber, Guardini) zurückreicht und in den 50er Jahren vor allem von Bollnow wieder aufgegriffen worden ist, in unserm Zusammenhang nicht im einzelnen nachgehen. Es sei hier lediglich noch hingewiesen auf W. Loch: Pädagogische Untersuchungen zum Begriff der Begegnung. Diss. Tübingen 1958; H. Roth: Die "originale Begegnung" als methodisches Prinzip. In: ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1963, S. 109 - 118; W. Faber (Hg.): Pädagogische Kontroversen. Bd. 1: Das Problem der Begegnung. Guardinis Bildungslehre. Dialektik und Pädagogik. München 1969.

Erziehungstheorie zu enthalten.[21)]

Daß die Tradition um der Zukunft willen immer neu legitimiert werden muß, bedeutet für Weniger nicht, daß sie pauschal in Frage gestellt und total negiert werden könnte. Sie stellt vielmehr das unverzichtbare Medium der Auseinandersetzung und das Material der Selbstformung dar, welches in möglichst weitgehender Freiheit aufgenommen und verarbeitet werden soll. Methodisch gesehen, heißt das etwa: "die notwendige Tradition muß in die Form der Begegnung, des freien geistigen Verkehrs eingeschmolzen werden, der inneren Form nach in das Gespräch zwischen Lehrer und Schüler. Innerhalb des Gesprächs, innerhalb der Begegnung repräsentiert der Erzieher die Tradition und das, was ihm das Unbedingte ist. Innerhalb des Gesprächs lehrt und verkündet und bekennt er an der richtigen Stelle, verzichtet aber auf geistigen Zwang und auf bloße technische Aufnahme durch Lernen und Gedächtnis, auf vorbehaltlose Annahme. Er läßt die freie Antwort zu." (S. 20)

Weniger spricht in diesem Zusammenhang von den "letzten Überzeugungen" des Lehrers, die für diesen außer Diskussion stünden und um derentwillen er im Grunde überhaupt lehre, und bemerkt, "daß sich auf bestimmten Gebieten die Tradition notwendig und auf legitime Weise erhält und auch heute noch erhalten werden muß, wenn die Erziehung gesund bleiben soll" (S. 18). Ein "Minimum an Glauben und Überzeugung" sei nötig, damit Erziehung "überhaupt möglich" sei - und sei es auch nur der "Glaube, daß die alte Generation hoffnungslos gescheitert, daß das Erbe vertan sei, daß die junge Generation ganz neu beginnen müsse". Dann solle wenigstens - so fährt Weniger fort - "dieser Glaube an die Mission der jungen Generation eingepflanzt, diese Zuversicht in der Jugend erweckt werden" (S. 19).

Unter Hinweis auf die von Rousseau ausgelöste "pädagogische Revolution" stellt Weniger fest, "daß jeder Lehre im ausdrücklichen Sinne erst das freie Spiel der vorgreifenden

21) Diesem Tatbestand tragen u.E. die in dem von I. Dahner und W. Klafki herausgegebenen Sammelband "Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger" (Weinheim 1968) enthaltenen Beiträge nicht hinreichend Rechnung.

Beschäftigung mit den Dingen vorausgehen müsse, daß die Lehre nicht auftreten kann, wenn nicht eine solche freie, wie absichtslose, irgendwie spielerische Begegnung im Raum der Kindheit vorausgegangen ist" (S. 21). Dieser Stufe der "Entfaltung der kindlichen Kräfte, der ersten Aufschließung der Umgebung, der Natur, der Welt" folgt dann erst die "eigentliche Begegnung..., in der auch Lehre, Tradition in dem beschriebenen Sinne enthalten ist". Dabei geht es immer auch darum, "die Erkenntnisse und Arbeitsmittel zur Lebensbewältigung weiterzugeben, die die Menschheit bisher gefunden hat, mit denen Natur, Geschichte, Sprache, Arbeit, kurz Welt und Leben verstanden und beherrscht werden können". Diese Arbeitstechniken, dieses "Erbe an Gerät" nicht weiterzugeben, sondern die Kinder erst mühsam finden zu lassen, wäre "unpraktisch und töricht".

Weniger bemüht sich um eine differenzierte Darstellung der methodischen Möglichkeiten im Unterricht. Den ganzen Unterricht in ein "fortwährendes Unterrichtsgespräch" (S. 22) aufzulösen, ist nach seiner Meinung ebenso eine Übertreibung wie zu meinen, im Bildungsvorgang könne oder solle alles zum "bildenden Erlebnis" (S. 26) werden. Er schreibt: "Schwierig wird es da, wo die Übernahme von Gehalten von seiten der Lebens- und Bildungsmächte gefordert wird, wo die Verbindlichkeit unabhängig von der individuellen Bestimmtheit entsteht, zum Beispiel in der politischen Bildung oder auch in der Strenge wissenschaftlicher Anforderungen. Da setzt dann die didaktische und methodische Kunst des Lehrers ein." (S. 27) Das bedeutet, daß die Gegenstände der Bildung nicht beliebig zur Disposition stehen, sondern daß ihre Aneignung auch Anstrengung und Disziplin verlangt, daß also immer auch bestimmte Forderungen an das Kind gestellt werden müssen, welches immer wieder Anleitung und Orientierungshilfen braucht und auch wünscht - auf der Grundlage des Vertrauens zu der die Bildungsgehalte vermittelnden Person (vgl. S. 28).

4. Die "ungewollten Nebenwirkungen"

Nach Spranger ist es ein "radikaler Grundfehler", "die pädagogischen Einwirkungen nach dem Modell einer Psycho-

technik zu konstruieren"[22], ist doch das Kind ein Wesen, welches nicht gezwungen werden kann, sondern welches sich durch Stellungnehmen geistig fortentwickelt: "Der werdende und sich entwickelnde Mensch wird nicht durch Druck und Stoß bewegt, sondern auf Grund eigenen Stellungnehmens. Die Kräfte des Sinnvernehmens und sinnbestimmten Wollens wachzurufen, ist also die Zentralaufgabe der Erziehung. Sie ist leicht zu formulieren, jedoch äußerst schwer durchzuführen." (S. 56)

Auch hier wird Erziehung als eine Art Erweckungsvorgang, zugleich aber als ein fortgesetztes "Zweckhandeln" bestimmt. "Nicht ein gelegentliches Handeln ist gemeint, sondern ein planmäßiges Einwirken, das sich lange fortsetzt und aus einer Fülle von kleinen gezielten Akten besteht. Das 'Material', das geformt und gebildet werden soll, - wir bedienen uns dieses Ausdrucks immer nur zögernd - ist ein Individuum ... Der Erzieher ist es, in dessen Bewußtsein die Zwecksetzung stattfindet." (S. 22) Es handelt sich dabei im allgemeinen nicht um eine "einzelne, klar umgrenzte Zielvorstellung", sondern vielmehr um die "ausdrücklich gewollten pädagogischen Einwirkungen" (S. 23) auf den zu Erziehenden, in denen die Erziehungsabsichten zum Ausdruck kommen.

Spranger betont, daß sich die Begegnung zwischen Erzieher und Zögling - die er im übrigen auch als "Kampf" (S. 78 ff.) charakterisiert - in einer Wirklichkeit vollzieht, die in nicht vorhersehbarer Weise auf den Erziehungsprozeß und das Wechselverhältnis zwischen den Erziehungspartnern, bei dem "keineswegs alles geplant sein kann" (S. 23), einwirkt. Dieser Tatbestand bedeutet zugleich eine radikale Begrenzung der Möglichkeit, in der Erziehung planmäßig vorzugehen. Jeder Versuch, den Erziehungsprozeß durchgängig zu planen und den jungen Menschen so zu 'machen', wie man ihn haben will, muß nicht nur an der besonderen Struktur des Erziehungsfeldes scheitern, sondern widerspricht auch dem Ziel aller Erziehung: den zu Erziehenden zu einer

22) E. Spranger: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg 1962, ^{2}1965, S. 24; im Folgenden zitiert unter Angabe der Seitenzahlen im Text.

"selbständigen Person mit sittlichem Zentrum" (S. 78) heranzubilden.

Aus dieser Einsicht heraus kann Spranger sagen, daß das "Mißraten unserer Pläne und das Auftreten von störenden Faktoren" geradezu zum "Wesen der Erziehung" (S. 78) gehört, ein Tatbestand, aus dem er dann sein "G e s e t z der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung" - so will der Titel seines Buches gelesen werden - ableitet, welches besagt: "Das Erreichte deckt sich niemals ganz mit der Vorstellung, die wir vom Erfolg in uns entworfen haben. Der Erfolg, den wir eigentlich 'gewollt' haben, wird nicht genau erreicht. Es geht immer in irgend einer Hinsicht 'schief'." (S. 9)

Im Begriff des Schiefgehens deutet sich an, daß Spranger Nebenwirkungen meint, die, gemessen am verfolgten Zweck, einen negativen Charakter haben. Kann es auch durchaus positive Nebenwirkungen geben, Effekte, die die Absichten und Erwartungen übertreffen und als nicht unerwünscht gelten können, so schränkt Spranger in seinem Buch die "ungewollten Nebenwirkungen" bewußt auf "unerwünschte Nebenwirkungen" ein (S. 13). Daß diese nachträglich korrigierend auf das Bewußtsein und das erzieherische Handeln zurückwirken, haben wir bereits bei unserer Analyse der Erfahrung (B ,II,5) festgestellt.

Die "unerwünschten Nebenwirkungen" entziehen sich weitgehend der Voraussicht. So weit man sie voraussehen bzw. die Wahrscheinlichkeit ihres Eintretens abwägen kann, wird man sie durch ein entsprechend verändertes Handeln zu vermeiden versuchen. Spranger unterscheidet hinsichtlich ihrer Vorhersehbarkeit drei Arten von "ungewollten Nebenwirkungen": "eine erste Art ist (bei fortschreitender Erfahrung) vorauszusehen und auf Grund der Voraussicht einigermaßen im Sinne unserer eigentlichen Absichten zu korrigieren. Eine zweite Art ist vorauszusehen, aber auf dem einmal eingeschlagenen Wege nicht unschädlich zu machen. Eine dritte Art kann weder vorausgesehen noch kompensiert werden. Dahin gehören einmalige Schicksalskonstellationen, die ganz unberechenbar, unerwartet, unheimlich hereinbrechen und unsere Absichten durchkreuzen." (S. 20 f.)

Eine solche Differenzierung weist darauf hin, daß der prognostische Blick des Erziehers bzw. Lehrers in weiten Bereichen geschult und geschärft werden kann. Gerade das setzt aber ein Forschungskonzept voraus, das zuerst einmal - sozusagen im Windschatten mehr oder weniger zweckrationalen Vorgehens - die unbeabsichtigten, ungewollten, unerwünschten Nebenwirkungen pädagogischen Tuns analysiert und aufarbeitet.

Das Besondere an Sprangers Ansatz ist es, daß er den Blick weniger auf die den Absichten entsprechenden Folgen pädagogischen Handelns richtet, sondern daß es ihm gerade umgekehrt um die Effekte geht, die nicht beabsichtigt waren. Dementsprechend kommt er, nachdem er den Terminus "Gesetz" zu "Regel" bzw. "Prinzip" relativiert hat, zu folgender Forschungsmaxime: "Suche stets nach dem Anteil der Handlungserfolge, der n i c h t im Wollen des Handelnden vorgebildet war!" (S. 15)

Spranger greift in diesem Zusammenhang Erkenntnisse von Wilhelm Wundt auf, der von einem Gesetz der "Heterogonie der Zwecke" spricht und formuliert: "Hier stellt sich ... das Verhältnis der W i r k u n g e n zu den vorgestellten Zwecken so dar, daß in den ersteren stets noch Nebeneffekte gegeben sind, die in den vorausgehenden Zweckvorstellungen nicht mitgedacht waren, die aber gleichwohl in neue Motivreihen eingehen und auf diese Weise entweder die bisherigen Zwecke umändern oder neue zu ihnen hinzufügen."[23] Gegenüber der Bezeichnung "Heterogonie der Zwecke" hält Spranger die Bezeichnung "Heterogonie der Wirkungen" für angemessener; er zitiert eine den gemeinten Sachverhalt nach seiner Meinung am klarsten ausdrückende Formulierung von Wundt und setzt dabei in eckigen Klammern seine eigene Version hinzu: "Regelmäßig überschreitet der objektiv erreichte Zweck [= der Erfolg des Handelns in der Außenwelt oder außerseelischen Welt] das ihm vorausgehende Zweckmotiv [= die den Erfolg vorwegnehmende, das Wollen begleitende Erfolgsvorstellung oder das eigentlich Gewollte] . Überall, wo Zweckvorstellungen als kau-

23) Zit. nach E. Spranger, a.a.O. S. 14, Anm. 1 (W. Wundt: Grundriß der Psychologie. 10. Aufl. Leipzig 1911, S. 405).

sale Bedingungen in den Verlauf des Geschehens eingreifen, da fällt das als Ursache wirkende Zweckmotiv [die antecipierte Erfolgsvorstellung] keineswegs mit dem als Wirkung dieser Ursache erscheinenden objektiven Zweck [= dem tatsächlichen Erfolg] zusammen, sondern der letztere überschreitet die ihm vorangehende Zweckvorstellung in größerem oder geringerem Maße, oder er bleibt auch, unter dem Einfluß entgegenwirkender Bedingungen, hinter ihr zurück."[24] Können wir auch Sprangers Verdeutlichungen prinzipiell zustimmen, so scheint es uns darüber hinaus noch angemessener, neutral von 'Ergebnissen' oder 'Resultaten' des Handelns zu sprechen, da der Begriff 'Erfolg' im allgemeinen Sprachgebrauch - sein Gegenbegriff ist Mißerfolg - eher auf positive Ergebnisse bezogen ist.

Verschiedene Ergebnisse der neueren Sozialisationsforschung - etwa im Rahmen des sogenannten "hidden curriculum"[25] - scheinen die Fruchtbarkeit der Sprangerschen Forschungsmaxime zu bestätigen. Werden die komplexeren Lernergebnisse und die unbeabsichtigten Wirkungen erzieherischen Handelns unter Einbeziehung des institutionellen und gesellschaftlichen Umfeldes genauer erforscht, so hat das hinsichtlich unserer Thematik nicht zuletzt die Konsequenz, daß damit zugleich die Enge von Lernzielkontrollen durchbrochen wird, bei denen es lediglich um die Frage geht, ob die beabsichtigten Ergebnisse erreicht sind, ohne daß hinreichend nach den begleitenden Lerneffekten und nach Gründen für das Nichterreichen der gesetzten Ziele gefragt würde.

Daß sich Spranger dessen bewußt war, daß durch Forschung Nebenwirkungen, die bisher als unvorhersehbar galten, vorhersehbar und kalkulierbar werden, kommt in folgenden Äußerungen zum Ausdruck: "Diejenigen ungewollten Nebenwirkungen, die sich voraussehen, vielleicht sogar im Sinne unserer Werttendenzen mildern lassen, mögen als Nebenwirkungen 1. Ordnung bezeichnet werden. Die der 2. Ordnung sind stö-

24) Siehe E. Spranger, a.a.O. S. 12 (W. Wundt: System der Philosophie. Leipzig 1919, I. 326).
25) Siehe z.B. J. Zinnecker (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim 1975.

render, aufregender. Die Grenze zwischen beiden Arten ist nicht scharf, weil durch fortschreitende Erfahrung und Erkenntnis gesetzliche Zusammenhänge in der von uns unabhängigen Weltordnung entdeckt werden können, die anfangs unbekannt waren." (S. 10 f.) Können die Zusammenhänge auch immer sublimer erforscht und erfahren werden, so bleibt doch angesichts einer gerade durch die Wissenschaften erzeugten zunehmenden Komplexität fraglich, ob damit das Nichtvorhersehbare in seinem Umfang reduziert wird. - Für unseren Zusammenhang ist festzuhalten: Soweit es sich bei den ungewollten Nebenwirkungen um unvorhersehbare Nebenwirkungen handelt, können diese prinzipiell nicht in einer "Reflexion-ex-ante", sondern immer nur in einer "Reflexion-ex-post"[26] erschlossen werden.

Für den Effekt, den unser Zweckhandeln hervorruft, ist die spezifische Wirklichkeit, auf die es auftrifft, konstitutiv. Insofern diese Wirklichkeit nicht als in sich abgeschlossen verstanden und nicht auf Gesetze reduziert werden kann, insofern sie auf keine Formel zu bringen ist und im ganzen ein 'offenes System' darstellt, können wir die Wirkungen unseres Handelns nicht in Gänze voraussehen. Das gilt besonders für die soziokulturelle Wirklichkeit und den Erziehungsprozeß in ihr. Eine zentrale Komponente der Wirklichkeit, auf die sich unser erzieherisches Handeln bezieht, ist das in eine je spezifische soziokulturelle Wirklichkeit eingelassene und sich zu dieser in je besonderer Weise verhaltende Subjekt. In ihm stößt das erzieherische "Zweckhandeln" - will es nicht in Zwang entarten - auf eine entscheidende Grenze, die in seiner Freiheit zu einer individuellen Sicht der Dinge und einer spezifischen Interpretation der Welt liegt. Dabei darf nicht übersehen werden, daß es zugleich die Aufgabe der Erziehung ist, dem heranwachsenden Individuum zu einer eigenen Artikulation der Wirklichkeit und zu einer eigenen ethischen Haltung zu verhelfen.

Das Ziel der Erziehung ist nach Spranger letztlich der "gewissenhafte Mensch" (S. 67). Diesem "herauszuhelfen", müssen die Maßnahmen der Erziehung dienen. Spranger geht

26) M. Benden: "Ungewollte Nebenwirkungen" - Ein Phänomen der funktionalen Erziehung? In: Pädagogische Rundschau 1974, S. 827.

unter Bezug auf Sokrates davon aus, daß ein "höheres Selbst" im Menschen "der Möglichkeit nach" (S. 73) angelegt ist; ebenso das "Ideenhafte", das eine Voraussetzung für das darstellt, was Spranger den "nihilistischen Choc" nennt, den er als die "schärfste Form der ungewollten Nebenwirkungen pädagogischer Zielsetzungen" (S. 83) bezeichnet. Die Möglichkeit und das Vorkommen eines solchen nihilistischen Schocks dokumentieren nach Spranger die Bedeutung der ideenhaften Vorstellungen von Gerechtigkeit, Frieden usw. und sind für ihn geradezu ein Beweis für die Existenz eines "höheren Selbst" im Menschen. Er schreibt in diesem Zusammenhang: "Die Behauptung, daß das Erwachen des Geistes ganz aus der Tiefe komme, wird von unseren Zeitgenossen als verstiegener Idealismus belächelt. Es gibt aber ein Grenzphänomen, an dem deutlich wird, mit welcher ursprünglichen Energie das 'Ideenhafte' (wie ich mich kurz ausdrücken will) auch heute noch in der Jugend durchbricht. Das zeigt sich an der Leidenschaftlichkeit der Enttäuschung, wenn sich herausstellt, daß die vorgefundene Welt solchen Normen in keiner Weise gemäß ist. Der 'Rückschlag' kann dann zur Verzweiflung, zum Verbrechen und zu völligem Nihilismus führen." (S. 81)

Eine solche "Erschütterung des Normbewußtseins", die zu einer "Außerkraftsetzung des Gewissens" (S. 82) führen kann, kann vor allem dann eintreten, wenn die hohen ethischen Vorstellungen der Jugendlichen mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Widerstreit geraten. Spranger sagt: "Wenn die Jugenderziehung in einer Welt stattfindet, in der ethische Forderungen gestellt werden, aber ringsum unerfüllt bleiben, so m ü s s e n die pädagogischen Maßnahmen die Nebenwirkung haben, daß sie auch von der Jugend nicht mehr ernst genommen werden." (S. 82) Und er fügt differenzierend hinzu, daß diesem Effekt ein "sehr schmerzlicher Konflikt" vorausgehen könne, aber auch nur ein "stumpfes Abgleiten" möglich sei. Dabei ist der erste Fall - so Spranger - "lehrreicher für uns, weil in ihm noch etwas von der Wucht des metaphysischen Abfalls nachzittert" (S. 83). Wenn hier gesagt wird, daß die "eigentliche Ursache" des nihilistischen Schocks die "innere Unwahrhaftigkeit der Gesellschaft [ist], da erziehen zu wollen, wo echte Erziehungsresultate eigentlich nicht ge-

wollt, mindestens nicht geschätzt werden" (S. 83), dann ist damit ein bedeutungsvoller Wechselbezug zwischen der Erziehungspraxis und dem gesellschaftlichen und politischen Handeln angesprochen.

Welche Folgerungen und Forderungen sich im einzelnen aus dem soeben Gesagten sowohl für die Gesellschaft wie für die Erziehung in ihr ergeben, wollen wir hier nicht weiter erörtern. Jedoch soll zum Abschluß unserer Ausführungen über die ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung und von Erziehung die Frage aufgeworfen werden, ob sich die Verirrungen der aus der Studentenbewegung von 1968 hervorgegangenen 'Terroristen der ersten Generation' nicht zu einem Teil von dem von Spranger beschriebenen Phänomen des nihilistischen Schocks her erklären lassen.[27] Diese Frage sollte eine nicht allzu selbstgerechte, sondern sich selbst gegenüber auch kritisch eingestellte Gesellschaft, die nach den Ursachen des Terrorismus fragt, nicht einfach ausklammern.

5. Die Unverfügbarkeit der Jugend

Wenn wir wiederholt betont haben, daß die Erziehung letztlich appellativ bleiben muß, so bedeutet das zugleich, daß es in ihr keine absolute Sicherheit des Erfolgs geben kann. Ja es ist sogar fraglich, was unter 'Erfolg' überhaupt zu verstehen ist und wer ihn wie zu definieren hat. Daß es unter Umständen für den jungen Menschen förderlicher sein kann, wenn er sich auch einmal den Absichten seiner Erzieher widersetzt und eigene Wege geht, kommt auch bei Brezinka zum Ausdruck, wenn er schreibt: "Die meisten Erwachsenen, die auf ihre Jugendperiode zurückschauen, dürften mit der Ansicht Theodor Geigers übereinstimmen, daß wir 'vieles, vielleicht das Beste dessen, was wir sind, nicht d u r c h unsere Erziehung, sondern in A b w e h r

27) So stellt etwa D. E. Zimmer (Selbstmord in der Wahnwelt. Gudrun Ensslin und Andreas Baader: Verbrecher aus Weltverbesserungsdrang. In: "Die Zeit" vom 21.10.1977, S. 4) den in "Wahn" umgeschlagenen "Idealismus" vor allem von Gudrun Ensslin heraus und spricht von einer "Art Standardbiographie", die auf viele "Akteure der Protestbewegung der sechziger Jahre" zutreffe: "Aufgewachsen in einem relativ behüteten, gebildeten und nicht gerade notleidenden Elternhaus, sind sie irgendwann in den plastischen Jahren vor dem Erwachsenwerden schockartig auf die Tatsache gestoßen, daß die Welt nicht in Ordnung ist..."

gegen sie geworden' sind "[28].

Situationen, in denen sich der junge Mensch dem erzieherischen Einfluß entzieht, gekennzeichnet etwa durch so extreme Verhaltensweisen wie Ausreißen von zu Hause oder aus einem Heim, Herumstreunen, Schuleschwänzen, Ausbrechen aus der Schulbildung, Aufgeben einer Lehrstelle usw. deuten darauf hin, daß bei aller 'Erziehungsbedürftigkeit' zur Erziehung letztlich die Bereitschaft des jungen Menschen gehört, sich erziehen zu lassen. Ob und wie dieser die erzieherische Intention aufnimmt, davon hängt die Wirksamkeit jeder pädagogischen Maßnahme ab.

Daß der tatsächliche Werdegang eines Menschen schon manches Mal wie auch immer geartete Prognosen Lügen gestraft hat, verweist auf die Tatsache, daß sich die potentiellen Kräfte des Menschen der Vorhersagbarkeit entziehen. Das wußte schon Herbart, als er in seiner "Allgemeinen Pädagogik" (1806) schrieb: "Meistens geschieht es, daß die jugendliche Seele in ihrer Tiefe einen Winkel bewahrt, in den ihr nicht dringt, und in welchem sie, trotz eures Stürmens, still für sich lebt, ahnet, hofft, Pläne entwirft, die bei der ersten Gelegenheit versucht werden, und wenn sie gelingen, nun gerade an d e r Stelle einen Charakter gründen, die ihr nicht kanntet."[29] Aus dieser Tatsache ergeben sich für die Planung pädagogischer Prozesse und die Prognose der kindlichen Entwicklung ganz grundsätzliche Probleme. Deskriptive Verfahren reichen an diesen Kernpunkt des Menschen nicht heran; seine verborgenen Möglichkeiten sind der Verhaltensbeobachtung und der statistischen Aufrechnung weitgehend unzugänglich.

In einem ähnlichen Zusammenhang hat A. Flitner gefordert, man solle endlich aufhören, "über die Jugend als solche und im ganzen Bescheid wissen zu wollen und sie mit statistisch verrechenbaren Materialien und mit repräsentativen Umfragen auszumessen"[30]. Pauschale Charakterisierungen

28) Zit. nach K.W. Döring: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim ^{6}1975, S. 32.
29) J.F. Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hg. von H. Holstein. Bochum o.J., S. 34.
30) A. Flitner: Wer hilft der Jugend? In: Stuttgarter Zeitung vom 24.12.1975; siehe dort auch das Folgende.

der Jugend seien "ebenso falsch wie ungerecht", zumal dann, wenn sie nicht im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung diagnostiziert würden. So wurde "Mitte der fünfziger Jahre ... die 'Skeptische Generation' ausgerufen, ein Produkt der Demoskopie und der Konsumforschung. ... Mehr Anstoß zum Nachdenken gab schon die 'Vaterlose Jugend', wie sie von der analytischen Psychologie gezeichnet wurde ... Die 'Randalierende Jugend' der Schläger, Rocker und Halbstarken schien als ein Ausfluß der Vaterlosigkeit, als Folge der scheinliberalen Vernachlässigung verständlich. Sie wurde mehr als Randerscheinung, als eine Art Kostenpunkt der Wohlstandsgesellschaft angesehen: ebenso wie die Gammler, die Arbeitsverweigerer, die Drogenspritzer, die sich privat diesem Wohlstand und seinem Leistungswesen verweigerten. Dann aber, in der Mitte der sechziger Jahre, kam die Protestbewegung, von Schülern und Studenten angeführt, die alle Thesen von Anpassungsfreude und Konsumverfallenheit der Jugend absurd erscheinen ließ. ... Und heute liegt das alles schon wieder in weiter Ferne. Es wird von der 'Enttäuschten' oder der 'Verlorenen Generation' gesprochen, die die Wirkungslosigkeit der Protestbewegung erfahren hat, die sich durch Arbeitslosigkeit, durch Radikalenerlaß und durch den Numerus clausus der Hochschulen bedroht sieht und die sich mit Resignation und Opportunismus auf diese Lage einzurichten sucht."

Solche und ähnliche Charakterisierungen sagen im allgemeinen mehr über die Gesellschaft als speziell über die Jugend aus. In ihnen werden die Jugendlichen jeweils aus einer bestimmten Perspektive auf ein bestimmtes Bild festgelegt, ohne daß dabei immer hinreichend bedacht wäre, daß die Einstellungen und die subkulturellen Gepflogenheiten des jungen Menschen nicht nur Ausdruck einer spezifischen z.B. entwicklungspsychologisch benennbaren Disposition sind, sondern immer auch in ihrem Bezug zur jeweiligen gesellschaftlichen Situation gesehen werden müssen. So bemerkt Flitner hinsichtlich des raschen Wechsels der der Jugend aufgeklebten Etiketten: "Das Deutschland des Wirtschaftswunders bot offenbar einen völlig anderen Lebensgrund für die Jugendlichen als die Jahre der bürger-

rechtlichen, bildungs- und sozialpolitischen Selbstkritik in der ganzen westlichen Welt. Und diese wurden wieder abgelöst von dem durchschlagenden Bewußtsein der Umweltzerstörung, den Grenzen des Wachstums und der wirtschaftlichen Rezession. Die Bedingungen des Jugendlebens und die geistigen und politischen Eindrücke sind es, die in raschem Wandel begriffen sind und die heftigen Reaktionen der Jugendlichen auslösen."[31)]

In den Urteilen von Erwachsenen über 'die Jugend' zeigt sich oft ein weitgehendes Nichtverstehen der Situation und der Probleme Jugendlicher, ja das Sprechen über die Jugend hat für die Erwachsenen nicht selten eine Alibifunktion. Ohne sich selbst und das eigene Handeln in irgendeiner Weise in Frage zu stellen bzw. stellen zu lassen, geht es immer nur um die anderen; sie selber verstehen sich von vornherein als Subjekte der Erziehung, deren Objekte die Jugendlichen sind.[32)] Hier liegt ein Erziehungsverständnis zugrunde, das durch "Zweckhaftigkeit, Zwang und Herrschaft" gekennzeichnet ist und dem "Schema von Ziel, Mittel und Erfolg" unterliegt. Eine solche Erziehung ist nach Kupffer, da sie den gemeinsamen Handlungszusammenhang und den gesellschaftlichen Charakter der Jugenderziehung nicht angemessen berücksichtigt, entfremdete Erziehung. Diese Entfremdung sei nur dadurch aufzuheben, daß die Situation, in der sich Erwachsene und Jugendliche beide befinden, gemeinsam reflektiert und gestaltet und dabei das "schiefe Urteil" und die "schiefe Kommunikation" korrigiert werde.

Durch eine partnerschaftliche Kommunikation und Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen kann das zwischen ihnen häufig festzustellende Kommunikationsvakuum abgebaut und der sterile Subjekt-Objekt-Bezug aufgehoben werden. Analoges gilt im übrigen auch für einen neuen Typus der Jugendforschung: die Problemzusammenhänge werden nicht nur

31) A. Flitner, a.a.O.; - L. Schenk-Danzinger (Entwicklungspsychologie. Wien ^{7}1973) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen "epochal unabhängigen Phänomenen der Jugendentwicklung" (S. 263 ff.) und - stark gesellschaftlich bedingten - "Formen des Jugendlebens" (S. 244 ff.).

32) Vgl. H. Kupffer: Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung. Heidelberg 1974, S. 14; das Folgende S. 13.

deskriptiv - sozusagen von außen - angegangen oder nur nach vorgefertigten Fragestellungen statistisch erhoben, sondern vor allem im Diskurs mit den Jugendlichen in der konkreten Situation zur Sprache und zum Vorschein gebracht. Ein entscheidender Vorteil eines solchen Verfahrens ist die 'Praxisnähe', durch die die Umsetzung der gewonnenen Einsichten in konkretes Handeln ermöglicht wird.[33)]

Gegenüber einem Erziehungsverständnis, nach dem der 'Edukand' einseitig als Adressat erzieherischer Absichten und Maßnahmen angesehen wird, ist das kommunikative Erziehungskonzept durch ein hohes Maß an Mitbestimmungsmöglichkeiten gekennzeichnet. Die Wünsche, Absichten und Pläne des jungen Menschen werden nicht von vornherein von erzieherischen Intentionen überdeckt. Der Erzieher nimmt sie stärker in seine Überlegungen hinein, um sie in seinem Handeln angemessen zu berücksichtigen. Auf diese Weise kann er dem Jugendlichen bei der Gestaltung seiner Zukunft helfen in einer Welt, die für viele junge Menschen äußerst undurchsichtig geworden ist, in der ein Großteil von ihnen sich als 'Spielball' zwischen verschiedenen Kräften hin- und hergeworfen sieht und unter dem Gefühl leidet, 'verschaukelt' und 'vermarktet' zu werden.[34)]

Denkt man an so akute Probleme wie das der Jugendarbeitslosigkeit, die nicht zuletzt zu einer erheblichen Einschränkung des grundgesetzlich verbrieften Rechts auf freie Berufswahl (GG Art. 12) geführt hat, so wird deutlich, daß die Jugend die Hilfe der Erwachsenen braucht und daß eine weitsichtige Politik für die Jugend nicht in erster Linie bei dieser selbst anzusetzen hat, sondern Bedingungen schaffen muß, die es allen Jugendlichen ermöglichen, sich in unserer Gesellschaft zu verwirklichen. Daß damit nicht nur die Politiker angesprochen sind, klingt

33) Vgl. W. Hornstein u.a.: Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 1975. - Die Affinität des neuen Typus der Jugendforschung zur Handlungsforschung im schulischen Kontext (vgl. Teil C, Kap. I,5 dieser Arbeit) ist unverkennbar.

34) Vgl. H. Sand/K.H. Benz: Jugendreport. Jugend und Meinungsbildung. Ergebnisse empirischer Jugendforschung. Stuttgart 1975. - Dieses Buch bringt die gegenwärtige Situation der Jugendlichen anschaulich in den Blick und läßt auch diese selbst zu Wort kommen.

bei Brezinka an, wenn er schreibt: "Die Zukunft unserer Gesellschaft wird nicht morgen durch irgendeine 'neue Jugend' entschieden, die wir pädagogisch vorausplanen können, ohne an unserem eigenen Lebensstil etwas zu ändern, sondern hier und heute durch alle, die jetzt erwachsen sind und besonders durch jene, die Macht haben und darum auch mehr Verantwortung für andere."[35] Hier wird noch einmal deutlich, daß bestimmte Gesellschaftszustände die Voraussetzung für eine glaubwürdige Erziehungsarbeit sind.

Es ist wohl symptomatisch, daß viele Jugendliche dem durch Apparaturen und Organisationen gekennzeichneten Steuerungssystem der modernen Gesellschaft - Galbraith spricht in diesem Zusammenhang von "Technostruktur"[36] -, welches bei ihnen ein Gefühl individueller Unfreiheit und Machtlosigkeit erzeugt, zu entfliehen versuchen - sei es in Kommunen auf dem Lande, durch Drogenkonsum oder auf eine andere Weise. Einer allgemeinen Unsicherheit, dem Gefühl, überflüssig und nutzlos zu sein, dem Erlebnis von Sinnlosigkeit steht bezeichnenderweise oft das Gefühl gegenüber, übergangen, reglementiert und verplant zu werden. Ist das aber verwunderlich, wenn die Älteren ständig Vorentscheidungen für die Zukunft treffen, an denen die heranwachsende Generation nicht partizipiert, die aber ihre zukünftigen Lebensbedingungen entscheidend prägen? Ist auch die 'Strukturierung' und 'Stabilisierung' der Zukunft durch Planung gefordert, so ist es doch zentral wichtig, daß die Planungssysteme sich so weit offenhalten, daß sie die Zukunft nicht verbauen und daß qualitativ neue Entwicklungen möglich bleiben. Es stimmt nicht gerade zuversichtlich, wenn man sieht, wie manche vom Menschen angezettelten Prozesse ihrer Eigendynamik und Eigengesetzlichkeit überlassen werden und ihm damit in unverantwortlicher Weise zu entgleiten bzw. ihn zum Sklaven seiner eigenen Schöpfungen zu machen drohen.

---

35) W. Brezinka: Jugendforschung und pädagogische Planung. In: Jugendkundliche Gegenwartsprobleme. Hg. von H. Opaschowski. Bad Heilbrunn 1971, S. 181.
36) J.K. Galbraith: Die moderne Industriegesellschaft. München 1968.

Gerade angesichts der Tatsache, daß die Undurchsichtigkeit der Entscheidungsprozesse beim einzelnen ein Gefühl der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins bewirkt, kommt es darauf an, daß dieser sein Handeln wieder bzw. neu auf die Gemeinschaft beziehen lernt. Das erfordert aber nicht zuletzt eine von Solidarität und Verantwortung getragene Neubestimmung des Verhältnisses zwischen dem einzelnen, der Gruppe und der Gesellschaft. Zudem ist es notwendig, den Jugendlichen die Partizipation an Entscheidungsprozessen zu ermöglichen, ja sie zu einer solchen zu animieren. Dabei bedarf es allerdings einer eingehenderen Reflexion der Bedingungen und der Schaffung von Voraussetzungen, unter denen eine solche Partizipation allererst möglich ist.

Vor diesem Hintergrund kann die Schule nicht lediglich als Ort der Anpassung des jungen Menschen an die Gesellschaft verstanden werden. Sie muß vielmehr bemüht sein, Raum zu schaffen für die Antriebe der Jugend und es ihr so ermöglichen, sich das Tradierte nicht nur anzueignen, sondern auch etwas anderes daraus zu machen. Der junge Mensch muß geradezu dazu befähigt werden, sich in solcher Weise selbst zu bestimmen und Distanz zu gewinnen zu den ihm zugemuteten Rollenerwartungen. Entsprechend darf die Schule dem sozialen Wandel nicht entgegenarbeiten, sie muß ihn vielmehr vorbereiten - und auf ihn vorbereiten. Die Entfaltung der Potentialität des Individuums sowie die Reproduktion bzw. die Regeneration der Gesellschaft[37] sind zentrale Komponenten des Prozesses, in dem sich unsere gesellschaftliche Zukunft entscheidet.

---

37) Vgl. H. Heckhausen: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: H. Roth (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart ³1969, S. 193 - 228, hier vor allem S. 211; vgl. auch H. Fend: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim 1974, S. 15.

6. Konsequenzen für das Lehrerverhalten

Ob es um den "fruchtbaren Moment", die "unstetigen Erziehungsformen", den Begegnungsbegriff, die "ungewollten Nebenwirkungen" oder die Unverfügbarkeit der Jugend ging - immer wieder zeigte es sich, daß Lernen letztlich ein individueller, von Kontingenz durchsetzter Prozeß ist, der als solcher immer nur begrenzt planbar ist. Was gelernt wird und wie gelernt wird, hängt von den jeweiligen Umwelteinflüssen und den je besonderen anthropogenen Voraussetzungen, dem Bewertungssystem, den Einstellungen und den Lernbereitschaften des einzelnen Menschen ab, dessen psychische Dispositionen nur zu einem relativ geringen Teil durch planmäßige Erziehung geformt sind. Der Erzieher muß wissen und bedenken, daß die Umwelteinflüsse, denen die Kinder und Jugendlichen ausgesetzt sind, das vereiteln können, was er pädagogisch beabsichtigt. Zwar sind die verschiedenen Einflußfaktoren erforschbar und Gesetzmäßigkeiten feststellbar, es ist aber schwer auszumachen, wie sie sich auf den einzelnen Menschen auswirken und wie sie in ihm zusammenwirken.

Daß - wie Spranger sagt[38] - jede Individualität anders reagiert, hat seine Ursache in ihren spezifischen individuellen (nicht nur primären, sondern auch sekundären) Erfahrungen und Erlebnissen. Dieser Tatbestand verdient Beachtung vor allem auch bei der Organisation schulischer Lernprozesse und muß stärker als bisher berücksichtigt werden. Die Individualität des Schülers, seine Fragen, Probleme und Schwierigkeiten kommen nicht angemessen in den Blick, wenn der Lehrer zu ausschließlich an seinen zumeist auf einen imaginären Durchschnittsschüler bezogenen Lehr- und Erziehungsabsichten orientiert ist. Es gilt also, den Lehrer, bzw. sich selbst als Lehrer, für die Fülle der sich während des Unterrichts in den einzelnen Schülern vollziehenden Lernprozesse, für ihre Einstellungen und Gefühlslagerungen zu sensibilisieren.

Geschieht das nicht, so können Kontaktmangel sowie Brüche und Schranken auf der für das Unterrichtsklima konstitutiven Beziehungsebene zwischen Lehrer und Schülern die

38) A.a.O. S. 37.

Folge sein. Je mehr sich der Lehrer als Partner seiner Schüler und nicht nur als Unterrichtstechnologe versteht, desto mehr wird er sich für ihre Fragen, Wünsche und Probleme, ihre Einstellungen und Denkweisen interessieren und diese empathisch und sensibel in sein unterrichtliches Handeln einbeziehen. Muß einerseits die Vernachlässigung der Beziehungsebene zu unkalkulierbaren Nebenwirkungen führen, so fragt sich andererseits, ob die ungewollten Nebenwirkungen, von denen Spranger gesprochen hat, nicht weitgehend kommunikativ überbrückt werden können. Eine Voraussetzung dafür ist allerdings, daß der Erzieher die Kinder ernst nimmt, ihre Empfindungen respektiert, auf ihre Fragen eingeht und ihnen Gelegenheit gibt, ihre Schwierigkeiten zu artikulieren, ohne auf Verständnislosigkeit zu stoßen oder irgendwelche Repressionen befürchten zu müssen.

Der Lehrer, der die Kinder in ihrer individuellen Eigenart respektiert und ihnen bei der Bewältigung ihrer Schwierigkeiten behilflich sein will, wird nicht als - mit Klink gesprochen[39] - "Schienenfahrzeug" und mit einem unumstößlichen "Fahrplan" versehen in die Klasse gehen, sondern auf die einzelnen Kinder und die situativen Besonderheiten des Unterrichts angemessen einzugehen versuchen. Daß das eine besondere Haltung, ein bestimmtes Verhalten und ein spezifisches Handeln erfordert, darauf haben wir in den bisherigen Ausführungen wiederholt hingewiesen. Im Folgenden wollen wir uns der Frage nach dem angesichts der Begrenzung pädagogischen Planens angemessenen Lehrerverhalten noch einmal im Zusammenhang zuwenden.

Gegenüber einer Erziehungsauffassung, bei der bewußte Führung und willentliche Beeinflussung im Vordergrund stehen, vertritt J. Muth in seinem Buch "Pädagogischer Takt"[40] eine Auffassung von Erziehung, nach der die

39) J.-G. Klink: Planung des Unterrichts: Freiheit und Festlegung. In: Lebendige Schule. H. 1/1965, S. 13.
40) J. Muth: Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. 2., durchges. Aufl. Heidelberg 1967.

Zurückhaltung des Erziehers dem Kind gegenüber von besonderer Bedeutung ist. Eine solche Zurückhaltung zeichnet den taktvollen Erzieher aus, der für die Individuallage des Kindes und seine besondere Situation offen ist und sich von ihr affizieren läßt. Die wesentlichen Bestimmungsmerkmale des Takts sind nach Muth Feingefühl und Zurückhaltung, die er im Anschluß an den allgemeinen Sprachgebrauch folgendermaßen bestimmt: "Jenes F e i n g e f ü h l , das den Taktvollen auszeichnet, ist ein Gefühl für das Du, für den Mitmenschen, für die Eigenart und das Eigenrecht des anderen Menschen, ist Respekt vor der letzten Unnahbarkeit des anderen. ... Und die Z u r ü c k h a l t u n g , die der taktvolle Mensch im Umgang mit den andern Menschen übt, ist, so paradox das auch klingen mag, von Übereinstimmung umgriffen, denn der Taktvolle hält sich um des andern willen zurück. Immer zeigt sich Zurückhaltung im taktvollen Handeln, im Nichteinwirken; sie ist darum eher ein Unterlassen als ein Tun, was freilich auch nicht ohne Feingefühl möglich ist."[41)]

Es handelt sich beim Takt um eine für den mitmenschlichen Umgang bedeutsame soziale Tugend, die auch für den pädagogischen Bezug und das Beziehungsverhältnis zwischen Lehrer und Schülern von entscheidender Bedeutung ist. Dabei kann sich Takt nach Muth auf verschiedene Weise und in verschiedenen Bereichen äußern: in der Verbindlichkeit der Sprache, die ein kommunikatives Beziehungsfeld schafft, in der Natürlichkeit des Handelns, im Vermeiden der Verletzung des Kindes, welches der Erzieher in seiner Individuallage verstehen muß, und schließlich in der Wahrung der im pädagogischen Bezug notwendigen Distanz. Nach diesen allgemeinpädagogischen Bestimmungen ist Takt also sowohl durch Kontakt als auch durch Distanz gekennzeichnet. Der taktvolle Erzieher würdigt das Kind als Person und wendet sich ihm zu, ohne ihm zu nahe zu treten.

Wenn Muth betont, daß die Nichtplanbarkeit des pädagogischen Takts die Möglichkeit seiner Erlernung und die Vorbereitung taktvollen Handelns nicht ausschließe, so ist

41) J. Muth, a.a.O. S. 20.

damit noch nicht gesagt, auf welche Weise der Lehrer zu taktvollem Handeln als einem wesentlichen Merkmal erzieherischer Handlungskompetenz befähigt werden kann. Wenn aber weiter festgestellt wird, Takt äußere sich im Wagnis freier Formen schulischen Handelns, als Situationssicherheit, als dramaturgische Fähigkeit sowie als improvisatorische Gabe und müsse in der Schulwirklichkeit besonders überall da aktualisiert werden, wo der Lehrer dem Kind freie Beweglichkeit zumute[42], so ist damit das Feld umrissen, in dem taktvolles Handeln (in diesem schulpädagogischen Sinne) sich bewähren muß und eingeübt werden kann.

Auf dieses Verständnis von pädagogischem Takt bezieht sich W. Popp, wenn er den Takt in einen engen Zusammenhang mit dem von G. Marcel geprägten Begriff der disponibilité bringt, der Tugend der Verfügbarkeit also, des "Sich-offen-haltens für die niemals vorauszusehenden neuen Möglichkeiten der Zukunft"[43]. Nach Popp bezeichnet der Begriff der "Disponibilität" des Lehrers eine "kritische und elastische Grundhaltung, die sich bei allem Planen und Disponieren v e r f ü g b a r hält für das U n - v o r h e r s e h b a r e , die sich nicht festlegt auf vorgefaßte Urteile über die Möglichkeiten des Kindes und über 'das Kindgemäße' oder auch fixierte und tradierte Verhaltensformen und bildungstheoretische Wertvorstellungen"[44]. Eine solche Grundhaltung impliziert die weitgehende Auflösung der monologischen Struktur des methodischen Vorgehens und verlangt vom Lehrer Konfliktbereitschaft. Popp spricht in diesem Zusammenhang von einer "Didaktik der Disponibilität", deren vordringliche Aufgaben die multiple Unterrichtsvorbereitung, der Unterrichtsversuch, Selbstbeobachtung und kritische Reflexion, kollegiale Kooperation sowie die Pflege freier Formen des Gesprächs und der Arbeit in der Schule seien.

42) Siehe Muth, a.a.O. S. 102.
43) O.F. Bollnow: Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. Stuttgart ^{2}1960, S. 48.
44) W. Popp: Die Disponibilität des Lehrers. In: Unterricht. Aufbau und Kritik. Texte, hg. von G. Dohmen und F. Maurer. München 1968, S. 152; siehe zum Folgenden S. 163 ff.

Daß sich der Lehrer im Unterricht für den Anspruch der jeweiligen Situation offenhält, kann nicht bedeuten, daß er keine Vorgaben gibt und auf alles und jedes eingeht; denn totale Disponibilität würde Richtungslosigkeit bedeuten. Unter der Disponibilität des Lehrers kann aber ebensowenig nur die - wie Loser sagt - "Flexibilität des gut präparierten Könners" verstanden werden; entscheidend wichtig ist vielmehr die Bereitschaft des Lehrers, "auch die eigene Disponibilität zur Disposition zu stellen: seine flexiblen Unterrichtspläne mit ihren jeweiligen Voraussetzungen und Konsequenzen so offenzulegen, daß die Lernenden sich nicht überfahren fühlen"[45]. "Ein 'disponibler' Lehrer kann", so sagt Loser, "dann zu einer Gefahr für die Offenheit der lehrend-lernenden Kommunikation werden, wenn er - multipel vorbereitet - souverän auch kontroverse Positionen in sein Konzept einarbeitend, seine Intention konsequent verfolgt, als müsse alles so sein, wie es ist, und damit eine 'Geschlossenheit der Sache' vermittelt, aus der ein nicht dogmatischer Unterricht ja gerade herausführen soll." Dieser Hinweis scheint uns bedenkenswert, auch wenn die genannte Gefahr bei Popp nicht gegeben sein dürfte, dem es mit seiner Forderung nach einer "multiplen Unterrichtsvorbereitung" hauptsächlich um eine verstärkte "Reflexion verschiedener Möglichkeiten der methodischen Gestaltung"[46] des Unterrichts geht und der ja zudem die Aufgabe einer multiplen Unterrichtsvorbereitung durch weitere Aufgaben einer Didaktik der Disponibilität ergänzt und umgrenzt.

In dem von ihm herausgegebenen Buch über "Kommunikative Didaktik" knüpft Popp bewußt an die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik an, betont aber zugleich, daß die Kommunikative Didaktik über die "teils mehr geisteswissenschaftlich, teils sozialpsychologisch gruppenpädagogisch orientierten Ansätze" hinausgeht und "im Zusammenhang der Kommunikationstheorie, der Interaktionstheorie und der Handlungstheorien einen weitergehenden Anspruch [entwickelt], dessen Konkretisierung bis hin zur Entwicklung von Instru-

45) F. Loser: Aspekte einer offenen Unterrichtsplanung. In: Bildung und Erziehung H. 4/1975, S. 254; siehe dort auch das folgende Zitat.
46) W. Popp, a.a.O. S. 164.

menten der Unterrichtsanalyse und -praxis zu einer didaktischen Handlungsforschung sich immer deutlicher abzeichnet"[47]. Den hier angesprochenen Ansätzen, die Popp in seiner "Kommunikativen Didaktik" zu integrieren versucht, werden wir im folgenden Teil dieser Arbeit von einer anderen Ausgangsposition her weiter nachgehen. Hier wollen wir zum Abschluß dieses Kapitels und dieses Teils der Arbeit, in dem wir uns mit der pädagogischen Technologie auseinandergesetzt haben, noch einmal kurz umreißen, welche Qualifikation vom Lehrer als einem flexibel auf die Belange seiner Schüler eingehenden Kommunikations- und Interaktionspartner verlangt wird.

In den bisherigen Ausführungen und auch bei der Erörterung des pädagogischen Takts und der Disponibilität des Lehrers hat sich gezeigt, wie sehr die verschiedenen Grenzlinien pädagogischen Planens in der konkreten pädagogischen Situation mit ihren ganz bestimmten Anforderungen und Erfordernissen zusammenlaufen. Mag es im Unterricht auch viele Elemente geben, die relativ dauerhaft, weitgehend kalkulierbar und auch reproduzierbar sind, so ist doch jede Situation letztlich einmalig und unwiederholbar. Entsprechend ist, streng genommen, auch jede Handlung unwiederholbar und auf andere Situationen nicht übertragbar; sie muß als Antwort auf die sich aus der Situation ergebenden Anforderungen verstanden werden. Neigt das planende Vorgehen dazu, solche situativen Ansprüche als Störungen aufzufassen, wenn sie nicht ins Konzept passen, so können sie aus einer anderen Sicht durchaus als Anregungen qualifiziert werden, die es produktiv zu verarbeiten gilt. Das, was zunächst als Störung erscheint, bedarf also zumindest einer situationsbezogenen Interpretation.

Nimmt der Erzieher das Kind als Dialogpartner ernst, so folgt daraus, daß es die jeweilige Unterrichtssituation mitbestimmt, so daß diese "nicht mehr eindeutig vom

47) W. Popp: Die Perspektive der Kommunikativen Didaktik. In: Ders. (Hg.): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes. Weinheim 1976, S. 11.

Lehrer und seiner Planung determiniert wird und beherrschbar ist"[48]. Ein solches Unterrichtskonzept stellt außerordentlich hohe Anforderungen an den Lehrer, der weitgehend auf die Reproduktion eingespielter Verhaltensschemata verzichten muß und zunächst einmal sensibel sein muß für bedeutungsvolle Situationen. Das setzt nicht nur Problembewußtsein, Offenheit und Wachheit voraus, sondern verlangt auch die "Hingabe an die Erziehungsaufgabe" sowie die "Fähigkeit und Bereitschaft zum persönlichen Kontakt"[49]. Das dabei erforderliche Engagement gelingt dem Menschen nach Rogers am ehesten dann, wenn er als "integriertes, ganzes, einheitliches Wesen" handelt. Gefordert ist also das "Realsein" des Lehrers, sein "empfindsames und genaues, einfühlendes Zuhören" sowie eine "befriedigende Atmosphäre, die selbstinitiiertes Lernen und Entfaltung anregt".

---

48) W. Schloz, a.a.O. S. 97.
49) C.R. Rogers: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München 1974, S. 218; das Folgende S. 265 und S. 128.

TEIL C

VOM 'GESCHLOSSENEN CURRICULUM' ZUR 'OFFENEN UNTERRICHTSPLANUNG'

Ging es uns in unserer Kritik an der pädagogischen Technologie im wesentlichen darum, Probleme und Grenzen der Steuerung des kindlichen Verhaltens und Lernens durch den Erzieher bzw. Lehrer von verschiedenen Denkpositionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik her zu reflektieren, so wollen wir uns vor diesem Hintergrund im abschließenden Teil unserer Arbeit mit Entwicklungen befassen, die sich im Rahmen der Curriculumdiskussion seit 1967 vollzogen haben. Die sich in dieser Diskussion abzeichnenden Tendenzen stehen in einer gewissen Beziehung zu allgemeinen Entwicklungstendenzen in unserer Gesellschaft, wie wir sie bereits im ersten Teil dieser Arbeit angesprochen haben. So ist beispielsweise nicht zu übersehen, daß die wiederholt gekennzeichnete 'Wende' in den 60er Jahren ihren Niederschlag auch in einer veränderten Lehrplanauffassung gefunden hat. Nach Th. Wilhelms Meinung ist der Lehrplan gar das "Barometer, an dem sich die Wandlung der Wetterlage am deutlichsten ablesen läßt"*).

Wir wollen uns also zunächst einen allgemeinen Überblick über die Curriculumdiskussion in der BRD verschaffen. Sie ist gekennzeichnet durch eine zunehmende Verwendung des Topos der Offenheit. Entsprechend der Entwicklung vom - im nachhinein so genannten - "geschlossenen Curriculum" zum sogenannten "offenen Curriculum" treten gegenüber geschlossenen verstärkt offene Unterrichtskonzepte in den Vordergrund. Wenn man so etwa von einem "offenen Unterricht" und entsprechend auch von einer "offenen Unterrichtsplanung" spricht, so geht es dabei im wesentlichen darum, den Unterricht gegenüber der externen Verordnung der Ziele und Inhalte stärker zur Angelegenheit der direkt 'Betroffenen' zu machen. So soll etwa den Schülern Gelegenheit gegeben werden, ihre Belange, Interessen und Probleme in den Unterricht einzubringen, und die Planung des Unterrichts soll stärker für die Beteiligung der Schüler geöffnet werden.

*) Th. Wilhelm: Theorie der Schule. Stuttgart 1967, S. 203.

Bevor wir uns näher mit der Frage befassen, was unter 'offener Unterrichtsplanung' genauer verstanden werden kann, wollen wir auf die Bedingungen eingehen, unter denen sich der Unterricht und die unterrichtsbezogenen Planungsprozesse vollziehen. Diese im weiteren Sinne institutionellen Voraussetzungen sind u.E. in der älteren pädagogischen Diskussion und auch in unseren bisherigen Ausführungen nicht angemessen berücksichtigt worden, obwohl sie entscheidende Determinanten für das Unterrichtsgeschehen und die Unterrichtsplanung darstellen.

Wenn wir so zunächst vor allem curriculare Probleme erörtern und danach die Voraussetzungen unterrichtlicher Planungsprozesse umreißen wollen, die offene Unterrichtsplanung verhindern bzw. ermöglichen können, um schließlich einige Formen offener Unterrichtsplanung zu explizieren, so geht es uns dabei primär darum, die Möglichkeiten und Grenzen einer kommunikativen Unterrichtsplanung und -gestaltung zu eruieren. Damit überschreiten wir die bisherige Position, nach der der Lehrer den Unterricht zu planen und bestimmte Erkenntnisprozesse im Schüler hervorzurufen hatte, während der Schüler bei dieser Planung nur indirekt dadurch beteiligt war, daß der Lehrer seine 'Individuallage' zu berücksichtigen und in die Planung einzubeziehen hatte. Unsere Erörterungen um eine kooperative und kommunikative Unterrichtsplanung können als ein Versuch gewertet werden, unter Einbeziehung - allerdings nicht technologisch zu verstehender - konstruktiver Elemente über die bloße Kritik der pädagogischen Technologie hinauszukommen. In diesem Sinne wird es unsere Aufgabe sein, die Konzeption der 'konstruktiven Didaktik' ebenso zu berücksichtigen wie die der 'kommunikativen Didaktik'.

Fragt man nach der Tradition, auf die die 'kommunikative Didaktik', die zugleich das Konzept einer 'offenen Unterrichtsplanung' enthält, zurückgeht, so ist wohl in erster Linie die Frankfurter Schule und da vor allem Habermas zu nennen, der stark zur Verbreitung und Verwendung des

Kommunikationsbegriffs in der sozialwissenschaftlichen Diskussion beigetragen hat. Es läßt sich aber zugleich feststellen, daß sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit dieser die Diskussion Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre stark bestimmenden gesellschafts- und sozialkritischen Position gerade auch hinsichtlich ihrer Sozialtechnologie-Kritik eng verschwistert hat.

I. DER CURRICULUMTHEORETISCHE ANSATZ

Angesichts der Tatsache, daß in der gegenwärtigen schulpädagogischen Diskussion fast alles mit dem in der BRD erst seit etwa zehn Jahren gebräuchlichen Begriff Curriculum in Zusammenhang gebracht wird, hat man oft den Eindruck, als komme mit ihm etwas völlig Neues, von der herkömmlichen Pädagogik Übersehenes zur Sprache. Demgegenüber läßt sich zeigen, daß die mit dem Terminus Curriculum umrissenen Problemzusammenhänge in der Didaktikdiskussion schon immer eine Rolle gespielt haben, auch wenn mit dem neuen Begriff neue Akzente gesetzt und neue Forschungsstrategien eröffnet worden sind. Entsprechend sagt Klafki: "Der Begriff 'Curriculum' akzentuiert nur einen bestimmten Aspekt besonders, unter dem die bisher in der deutschen Pädagogik mit dem Terminus 'Didaktik' umschriebenen Fragen gesehen werden: den Aspekt der konsequenten, mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln durchgeführten oder mindestens unterstützten Planung, Prozeßorganisation und Kontrolle der Curriculumplanung und -realisierung. Das ist eine bestimmte Weiterentwicklung der Didaktik-Problematik, aber nicht die Ablösung einer überholten durch eine prinzipiell neue Problemstellung."[1)]

Das ist - auch im Hinblick auf unsere bisherigen Ausführungen - zu bedenken, wenn wir im Folgenden die Entwicklung der Curriculumdiskussion vom 'geschlossenen' zum 'offenen' Curriculum umreißen. Dabei wird sich zeigen, wie im Prozeß der Auseinandersetzung mit einer bestimmten (von Robinsohn und seinen Mitarbeitern entwickelten) curriculumtheoretischen Konzeption die zunächst weitgehend abgeblendeten Belange der pädagogischen Praxis zunehmend an Bedeutung gewinnen und wie sich mit der Entwicklung sogenannter praxisnaher Curricula auch die curriculare Forschungsstrategie wandelt.

1. Robinsohns Neuansatz

Hatte Picht 1964 die bundesrepublikanische Öffentlichkeit mit dem Schlagwort von der "Bildungskatastrophe" aufge-

1) W. Klafki: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Z.f.Päd.H.1/1976, S. 78; vgl. auch W. Klafki: "Curriculum - Didaktik". In: Wörterbuch der Erziehung. Hg. von Ch. Wulf. München 1974, S. 117 - 128.

schreckt, so brachte S.B. Robinsohn 1967 mit seiner programmatischen Schrift "Bildungsreform als Revision des Curriculum" eine ungeheuer vielfältige und fruchtbare Diskussion in Gang. Robinsohn beginnt seine Abhandlung mit den Worten: "Auf den folgenden Seiten wird die Notwendigkeit begründet, den geltenden 'Bildungskanon' den Erfordernissen unserer Zeit entsprechend zu aktualisieren, und die Möglichkeit geprüft, eine solche Revision mit Hilfe von Methoden zu vollziehen, welche Entscheidungen über die Inhalte des Bildungsprogramms aus Beliebigkeit und diffuser Tradition hinaus in Formen rationaler Analyse und - soweit möglich - objektivierter Alternativen heben."[2)]

Schon der Sprachgebrauch signalisiert eine Veränderung. Um das zu bezeichnen, "was mit Bildungskanon, Lehrgefüge, Lehrplan jeweils ungenau oder nur partiell erfaßt ist", schlägt Robinsohn den Begriff Curriculum vor. Dieser Begriff wird aus dem Anglo-Amerikanischen übernommen, hat aber auch in Deutschland eine Tradition: Er wurde bereits in der Zeit des Barock gebraucht, "kannte doch die Pädagogik des Barock noch die enge Verbindung der Bemühungen um Auswahl und Planung der Lehrinhalte, um Ausprägung der durch sie intendierten Bildungsziele und um die Erarbeitung der ihnen entsprechenden Lehrmethoden". Robinsohn will in seiner Abhandlung zeigen, "daß mit der Wiederaufnahme des 'verfremdenden' Terminus zugleich die Rücknahme bildungstheoretischer Entwicklungen in Deutschland gemeint ist, die in eine extreme Reduktion des didaktischen Problemhorizontes mündeten" (S. 1).

Nach Robinsohn greifen der ökonomisch-statistische und der sozial-politische Reformansatz sowie der Ansatz von der "Technologie" und "Rationalisierung" des Unterrichts her für eine Bildungsreform zu kurz. Entscheidend sei ein vierter Weg: der einer "Revision der Inhalte des Lehrgefüges" (S. 3).

Wenn Robinsohn auch unter Curriculum den Bildungskanon, die Ermittlung der Ziele und die Zubereitung der Lehr- und Erziehungsinhalte sowie die Methoden ihrer Vermittlung und die Kontrolle des Lernerfolgs versteht, so

2) S.B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2., durchges. Aufl. Neuwied 1969, S. 1. - Im Folgenden zitiert unter Angabe der Seitenzahl im Text.

gilt sein Interesse doch primär den Entscheidungen über die Inhalte. Hatte Weniger noch von der "Eigengesetzlichkeit und Eigenmacht des Lehrplans" gesprochen, von seiner "bewahrenden und nivellierenden Tendenz, die gegenüber Neuerungen sehr stark ins Gewicht fällt und Entscheidungen sehr lange hinauszuzögern vermag"[3], so geht es Robinsohn gerade darum, diese relative Statik der Lehrpläne aufzubrechen. War der traditionelle Lehrplan auf einen bestimmten relativ dauerhaften Lehrstoffkanon bezogen, so wird mit dem Terminus Curriculum ein permanenter Revisionsprozeß angezielt, der jederzeit Korrekturen und Neuorientierungen ermöglicht.

Nach Weniger lassen sich im Lehrplan die verschiedensten Traditionsschichten nachweisen; in ihm spiegeln sich auf eine nicht immer leicht zu durchschauende Weise die Interessen der verschiedenen gesellschaftlichen und geistigen Mächte: "Der Kampf um den Lehrplan ist nicht, wie es manchmal scheint, ein Streit um die besten Methoden des Unterrichts oder um die Auswahl und Verteilung eines gegebenen Stoffes, sondern ein Kampf geistiger Mächte, und wie es heute im Geistigen keine einseitigen Machtentscheidungen mehr geben kann, so ist das Ringen um den Lehrplan ein Ringen um eine Lagerung der Kräfte in Schule und Lehre, die den jeweiligen Machtverhältnissen der an der Schule beteiligten Faktoren entspricht. ... Das Eindringen so vieler heterogener Mächte in den Lehrplan ist in einem geschichtlichen Nacheinander erfolgt, und so sind im Lehrplan hinter der glatten begrifflichen Oberfläche verschiedene historische Schichten gelagert."[4]

Nach Robinsohn ist es angesichts ständig zunehmender, aber auch schnell veraltender wissenschaftlicher Befunde und rapider, einschneidender Veränderungen auf allen Lebensgebieten der modernen Gesellschaft lebenswichtig, daß der 'Modernitätsrückstand' der Schule überwunden wird, daß also die Bildungsinhalte so weit wie möglich dem neuesten Forschungsstand entsprechen und auf die aktuellen Gegebenheiten und die Erfordernisse der Zukunft bezogen sind. Dem-

3) E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim ^{4}1962, S. 23.
4) E. Weniger, a.a.O. S. 22 f.

entsprechend soll das Curriculum an gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen orientiert und eher konstruktivistisch als traditionalistisch bestimmt sein.

Es ist Robinsohns Absicht, eine "Theorie und Methode einer wissenschaftlichen Curriculumplanung" (S. 11) zu entwickeln. Um die Lehrplanentscheidungen aus "schierem Dezisionismus" (S. 44) zu befreien, will er Methoden finden, durch die ein - von ihm unterstellter - gesellschaftlicher Konsens eruiert und in entsprechende Bildungsziele und -inhalte umgesetzt werden kann.

Wenn die Schule - wovon Robinsohn ausgeht - den jungen Menschen zur "Bewältigung von Lebenssituationen" (S. 45) zu befähigen hat, dann stellt sich der Curriculumforschung zunächst die Aufgabe, solche Situationen zu ermitteln, für deren Bewältigung der junge Mensch qualifiziert werden soll. Nach der Analyse entsprechender relevanter Situationen etwa im öffentlichen und familiären Leben oder in verschiedenen Berufsbereichen müssen sodann die zur Bewältigung solcher Situationen notwendigen Qualifikationen bestimmt werden. Und schließlich geht es um die Ermittlung der Inhalte, durch deren Vermittlung bzw. Aneignung die entsprechenden Qualifikationen erreicht werden können. Es ergibt sich also für die Curriculumforschung - mit Robinsohns Worten zusammengefaßt - "die Aufgabe, Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können" (S. 45).

Wie weit eine solche "objektive" Identifizierung relevanter Situationen, Qualifikationen und Bildungsinhalte möglich ist, bzw. welche Probleme sich bei dem Versuch, sie zustandezubringen, ergeben, wollen wir im Folgenden erörtern.

2. Die Ermittlung von 'Qualifikationen'

Die Jugend auf das 'Leben' vorzubereiten, ist die Aufgabe der älteren Generation in jeder Kultur. In statischen Gesellschaften geschieht die Integration in das Gemeinschafts-

leben im wesentlichen dadurch, daß die nachwachsende Generation die Gepflogenheiten, Normen und Tätigkeiten der vorherigen übernimmt. In einer dynamisch sich verändernden Gesellschaft, in der das Zusammenleben durch ein hohes Maß an Organisation gekennzeichnet ist, reicht jedoch eine Erziehung nach hergebrachten Prinzipien und Inhalten für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen nicht aus. Das Dilemma besteht hier vielmehr darin, daß die ältere Generation die jüngere für eine Zukunft erziehen soll, die sie selbst nicht kennt. Von da her läßt sich sowohl das Interesse an der Voraussicht zukünftiger Zustände der Gesellschaft verstehen als auch die Schwierigkeit ermessen, auf eine zukünftige Gesellschaft bezogene Qualifikationsanforderungen zu definieren.

Bedenkt man die weiter oben[5] umrissene Situation in der BRD Mitte der 60er Jahre, so wird verständlich, daß der Begriff der Qualifikation, dessen Nähe zu ökonomischen und industriellen Denkformen unverkennbar ist, sich erst seit dieser Zeit zu einer zentralen Kategorie der bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskussion entwickelt hat. M. Baethge schreibt in diesem Zusammenhang: "Als historischer Begriff ergänzt er bzw. löst er gewissermaßen den klassischen Bildungsbegriff ab, und damit deutet sich gleichzeitig eine gleichsam realistische Wendung in der Bildungstheorie an, die ihren Niederschlag sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Curriculumentwicklung in deren verstärkter Orientierung auf ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf findet."[6]

Nach Baethge ist der Qualifikationsbegriff einerseits enger gefaßt als der traditionelle Bildungsbegriff, andererseits aber weiter als die "der herkömmlichen Berufspädagogik zugrundeliegenden Begriffe der Fähigkeiten und Fertigkeiten". Das Spektrum möglicher Qualifikationen reicht von eng umschriebenen etwa auf den sensomotorischen Bereich bezogenen Fertigkeiten bis hin zu komplexen intellektuellen Leistungen und schließt z.B. auch den affektiven und sozialen Bereich ein.

---

5) Teil A, Kap. I,2 und II,2.
6) M. Baethge: "Qualifikation - Qualifikationsstruktur". In: Wörterbuch der Erziehung. Hg. von Ch. Wulf. München 1974, S. 478 f.; s. zum Folgenden S. 479 f.

In allen Bereichen des Bildungs- und Ausbildungssystems geht es jeweils um bestimmte Qualifikationen, die sich allerdings nach den gegebenen Voraussetzungen und dem jeweiligen Kontext, auf den sie sich beziehen, erheblich voneinander unterscheiden können. Entscheidend ist, an welcher Stelle des Bildungssystems und in welchem Stadium des Erziehungs- und Ausbildungsprozesses sich der heranwachsende Mensch befindet, wozu er qualifiziert werden soll und wofür er sich qualifizieren will.

Es kann zwischen speziellen Qualifikationen, bestimmten beruflichen Fertigkeiten etwa, und allgemeineren Qualifikationen wie Flexibilität, Eigeninitiative, Verantwortungsbereitschaft usw. unterschieden werden. Dabei setzen die komplexeren Qualifikationen im allgemeinen eine Fülle von Teilfähigkeiten und -fertigkeiten voraus bzw. schließen sie ein. Es besteht hier eine Affinität zur Hierarchie der Lernziele, der gemäß so allgemeine Zielangaben wie Mündigkeit und Selbstbestimmung in viele Teil- und Unterziele auseinandergelegt werden können, ja sogar müssen. Nach Robinsohn müssen die Qualifikationen, die in der Schule erreicht werden sollen, genau definiert und entsprechend auch die Lernziele - sofern Qualifikationen durch pädagogische Einwirkung erreicht werden sollen, stellen sie Erziehungs- bzw. Lernziele dar - operationalisiert werden. Die systematische kriterienbezogene Kontrolle des Lernerfolgs ist ein Teil des Prozesses der permanenten Revision des Curriculum.

Nicht weniger vielfältig als die angestrebten Qualifikationen sind die "Lebenssituationen", auf die sie sich beziehen. Diese Situationen, auf die sich die erzieherischen Intentionen richten, können oft nur prognostisch erschlossen werden. Sie stehen immer irgendwie mit dem gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozeß in Zusammenhang, dessen möglicher Verlauf bei ihrer Analyse bedacht werden muß. Die Notwendigkeit, die Zukunftsthematik ausdrücklich in das erziehungswissenschaftliche Denken allgemein und in die curriculare Diskussion im besonderen hineinzunehmen, zeigt sich z.B. recht handgreiflich bei der Frage, für welchen Beruf sich der Jugendliche heute entscheiden soll. Welche Situation wird er in den verschiedenen Berufen in Zukunft vermutlich antreffen? Wie kann er darauf entsprechend vor-

bereitet werden? Welchen Stellenwert wird der einzelne Beruf im Gesamtsystem der Berufe und Tätigkeiten haben? Ja wird es diesen oder jenen Beruf in Zukunft überhaupt noch geben? (Das Fach Arbeitslehre bzw. der Bereich Arbeit-Wirtschaft-Technik bietet sicherlich gute Möglichkeiten, solchen Fragen nachzugehen.)

Um die gegenwärtigen Vorstellungen und das gegenwärtige Wissen über die zukünftige Entwicklung der gesellschaftlich und individuell relevanten Lebenswirklichkeit zu ermitteln, hat Robinsohn Expertenbefragungen bei den Vertretern wissenschaftlicher Disziplinen, bei den 'Abnehmern' der Absolventen der verschiedenen Bildungsinstitutionen usw. vorgeschlagen. Wenn auch von den Experten wohl noch am ehesten eine Orientierung und Aufklärung über zukünftige Entwicklungen und notwendige Qualifikationen zu erwarten ist, so dürfen doch die prinzipiellen Grenzen eines solchen Verfahrens nicht übersehen werden.

Ist es auch wichtig und notwendig, nach den wahrscheinlichen zukünftigen Entwicklungen in den einzelnen Bereichen der Gesellschaft und nach deren Entwicklung im ganzen zu fragen, so muß man sich dabei doch immer der vielen Unwägbarkeiten bewußt sein, die jede längerfristige Zukunftsprognostik in Frage stellen und damit zugleich eine "objektive" Ermittlung von Qualifikationen. Neue Erfindungen und Entdeckungen und die Entwicklung neuer Technologien können zu unvorhersehbaren Entwicklungen führen, die die Qualifikationsstruktur einer Gesellschaft völlig verändern können. Veränderte Zielvorstellungen über die anzustrebende Gesellschaftsstruktur sowie neue Wertsetzungen bzw. -entscheidungen haben nicht nur eine veränderte Gesamtentwicklung zur Folge, sondern implizieren zugleich eine andere Bildungspolitik und Bildungsplanung und führen nicht zuletzt auch zu einer Veränderung des Curriculum.

Zukunftsprojektionen lassen sich schon deshalb nicht objektiv festschreiben, weil der politisch-gesellschaftliche Entwicklungsprozeß wesentlich von nicht vorweg berechenbaren Entscheidungen abhängt. Zudem muß gegenüber jeder technologisch orientierten Zukunftsprognostik, die gegenwärtige Tendenzen in die Zukunft hinein verlängert, nicht nur die Wechselhaftigkeit der menschlichen Werte, Normen,

Bedürfnisse und Wünsche in Rechnung gestellt, sondern auch bedacht werden, daß Prognosen nicht nur erwartete, sondern jederzeit auch unerwartete Reaktionen hervorrufen können, die gerade bewirken können, daß sie sich nicht bewahrheiten.[7]

Wie unterschiedlich die Zukunftsprognosen im einzelnen auch ausfallen mögen, einen Faktor stellen sie alle stark in Rechnung: einen rapide sich vollziehenden Wandel unserer Lebensbedingungen. Nahezu allen Voraussetzungen zufolge wird die zukünftige Gesellschaft durch beschleunigte Veränderungen gekennzeichnet sein, aus denen sich für das Bildungswesen erhebliche Konsequenzen ergeben. Nach Husén[8] wird die moderne Gesellschaft an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert durch eine neue Technik, neue materielle Lebensbedingungen und veränderte zwischenmenschliche Beziehungen gekennzeichnet sein, und viele der Berufe, die heute ausgeübt werden, wird es dann nicht mehr geben. Dies alles erfordere, so sagt er, eine ständige Weiterbildung, berufliche Mobilität und die Bereitschaft, sich immer wieder auf neue Bedingungen einzustellen. Die zukünftige Gesellschaft werde, zumal nicht nur die jungen, sondern auch ältere Menschen immer wieder neue Berufe erlernen müßten, eine "Ausbildungsgesellschaft" sein.

In einer solchen Situation ist es eine zentrale Aufgabe der Erziehung, die prognostischen Fähigkeiten des Menschen zu entwickeln und seinen Blick für die Probleme der Zukunft zu schärfen. In diesem Sinne bemerkt auch A. Toffler: "Es reicht nicht mehr, daß Schüler die Vergangenheit verstehen. Es ist nicht einmal genug, wenn sie die Gegenwart begreifen, denn die Umwelt von heute wird schnell zur Vergangenheit gehören. Sie müssen lernen, die allgemeine Richtung und das Tempo der Veränderungen vorauszusehen. Sie müssen lernen, langfristige Zukunftsprojektionen zu erstellen.

7) Ohne hier den verschiedenen Funktionen und möglichen Effekten von Prognosen nachgehen zu wollen, sei nur darauf hingewiesen, daß eine Prognose keinesfalls immer eine objektive Voraussage dessen sein will, was kommen w i r d, sondern oft nur vor dem warnen will, was kommen k a n n, wenn nicht entsprechend gehandelt wird (vgl. G. Picht: Prognose, Utopie, Planung. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt. Stuttgart 1967, S. 21).

8) T. Husén: Die Schule der 80er Jahre. Stuttgart 1971, S. 14 ff.; vgl. ders.: Schulkrise. Weinheim 1974, S. 60 ff.

Das gleiche gilt natürlich in verstärktem Maß für die Lehrer."[9] Man müsse nicht nur die technologische Entwicklung abschätzen lernen, sondern auch wissen, in welche Organisationsformen sich der Mensch künftig einzufügen habe und welche Berufe in zwanzig bis dreißig Jahren benötigt werden könnten. Man müsse sich darüber klar sein, welche Familienformen dann vorherrschen, wie die menschlichen Beziehungen aussehen und welche ethischen und moralischen Probleme sich ergeben würden. "Nur wenn wir", so bemerkt Toffler, "derartige Annahmen ausarbeiten und sie präzisieren, diskutieren, systematisieren und ständig auf dem letzten Stand halten, können wir ableiten, welche intellektuellen und psychischen Fähigkeiten der Mensch von morgen benötigen wird, um den Beschleunigungsschub zu überleben."

Stimmen wir auch Tofflers Forderung nach einer stärker zukunftsoffenen Erziehung grundsätzlich zu[10], so sind wir doch hinsichtlich der Frage nach der Vorhersehbarkeit moralischer Werturteile und ideenhafter Vorstellungen oder auch nur der Formen des zukünftigen familiären Zusammenlebens skeptisch. Zudem scheint uns das Problem weniger in einer solchen Vorhersicht zu liegen als vielmehr darin, wie der junge Mensch zu einer verantwortlichen Gestaltung der Zukunft auf den verschiedenen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens befähigt werden kann, damit er nicht einfach hilflos - ob fatalistisch oder kurzsichtig - dem punktuellen Jetzt bzw. dem neuesten Entwicklungstrend ausgeliefert ist. Die Entwicklung seiner prognostischen Fähigkeiten dürfte ihm helfen, die Möglichkeiten und Grenzen seiner Einflußnahme auf die Lebensbedingungen in der Gesellschaft einigermaßen realistisch einzuschätzen, und ihn auch hinsichtlich persönlicher Lebensfragen entscheidungsfähiger machen. Und wie dann - um nur eins von Tofflers Beispielen aufzugreifen - die 'Familie der Zukunft' aussehen wird, das hängt nicht zuletzt von den Wertsetzungen, dem Willen und von der Gestaltungskraft des einzelnen Menschen selber ab.

In diesem Sinne ist die Zukunft nicht etwas Vorgegebenes, technologisch Prognostizierbares; sie wird vielmehr in

9) A. Toffler: Der Zukunftsschock. Bern 1970, S. 318; s. dort auch das Folgende.
10) Siehe in diesem Zusammenhang auch Teil A, Kap. II,4 dieser Arbeit.

einem von Sinngebungs- und Wertsetzungsleistungen begleiteten Auseinandersetzungsprozeß mit den jeweiligen Gegebenheiten im Lichte alternativer Möglichkeiten allererst - und immer wieder neu - hervorgebracht. So ist der Mensch nicht lediglich das Objekt der Veränderung, sondern immer auch ihr Subjekt. Wie die Wirklichkeit beschaffen ist, in der er in Zukunft leben wird, hängt weitgehend von ihm selber ab. So ist die Zukunft - wie gesagt - nicht irgendeine objektive Größe, sondern, auch wenn er sie nicht einfach planen kann, wesentlich vom Menschen bewirkt.

Diese Befunde machen deutlich, wie schwierig es ist, zukünftige Situationen zu ermitteln, um aus ihnen die zu ihrer Bewältigung notwendigen Qualifikationen abzuleiten und curriculare Inhalte auszuwählen, die zu solchen Qualifikationen führen. Will man mit einer gewissen Allgemeingültigkeit sagen, welche Qualifikationen junge Menschen brauchen, um ihr Leben in einer sich ständig wandelnden Welt zu meistern, so ist einerseits die Bereitschaft und die Fähigkeit zu nennen, sich immer wieder auf neue Situationen einzustellen und Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zu entwickeln, die geeignet sind, diese neuen Situationen zu bewältigen. Zum anderen kommt es aber wohl nicht weniger entscheidend darauf an, den Entwicklungsprozeß verantwortlich zu steuern und gegebenenfalls auch das Tempo der Veränderungen zu drosseln, wenn sie den Menschen in seiner Anpassungsfähigkeit an neue Bedingungen überfordern.

Werden die Lebenssituationen, für die es zu qualifizieren gilt, als gleichsam von außen - etwa durch bestimmte Standards der Industrie - vorgegeben aufgefaßt, dann besteht die Gefahr einer distanzlosen Anpassung an die jeweils herrschenden Bedingungen und Interessen. Will aber Erziehung "Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen" sein, so ist zu fragen, ob "Bewältigung" nicht mehr meint als eine solche unkritische Affirmation. Soll dem Menschen durch die Erziehung geholfen werden, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden, in ihr Fuß zu fassen, ja in ihr heimisch zu werden, so schließt das die kritische Reflexion und eine engagierte Beeinflussung der Zustände und Umstände, die das zu verunmöglichen drohen, nicht aus, sondern ein.

So geht es im Erziehungsprozeß, in dem die Wirklichkeit in ihrer Vielschichtigkeit erschlossen werden soll, immer auch um die Mitproduktion einer künftigen Gesellschaft und um eine Beteiligung an der Konstitution gegenwärtiger und künftiger Lebenssituationen.

Vor diesem Hintergrund scheint uns Robinsohns eng mit seiner Forderung nach einer möglichst objektiven Ermittlung von Qualifikationen zusammenhängende Annahme, daß in unserer Gesellschaft ein Konsens hinsichtlich ihrer Entwicklungsrichtung und der Grundwerte unseres Zusammenlebens bestehe, nicht ganz unproblematisch. Vielmehr ist zu fragen, ob nicht das Robinsohnsche Verfahren der Qualifikationsermittlung die Gefahr in sich birgt, daß der als existent angenommene Konsens durch die an seiner Eruierung Beteiligten mehr oder weniger erst gesetzt und von ihnen gleichsam verordnet wird. Geht man davon aus, daß ein solcher Konsens nicht von vornherein besteht, sondern zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen immer wieder neu ausgemittelt werden muß, so werden im Robinsohnschen Modell positivistische Tendenzen und Züge einer Expertokratie sichtbar.

Ohne hier auf das Robinsohnsche Verfahren der Curriculumforschung und -entwicklung ausführlicher einzugehen[11], können wir feststellen, daß in ihm die primär am Unterricht Beteiligten und auch die Erziehungswissenschaften gegenüber der Präponderanz der Fachwissenschaften und den verschiedenen Expertengruppen aus Verwaltung, Industrie, Handel, Handwerk usw. eine allzu untergeordnete Rolle spielen. So werden etwa die konkreten Probleme, Fragen und Wünsche der Schüler, ja ihre ganze primäre Lebenswelt kaum berücksichtigt; die fruchtbare Pluralität der eigentlich Betroffenen wird ausgeschlossen. Nach Mosers Worten ergibt sich bei Robinsohn ein "objektivistischer Bias, der sich methodologisch in dem Versuch äußert, Lebenssituationen durch Arbeitsmarktanalysen, Arbeitsplatzanalysen etc. festzumachen, während auf der anderen Seite die gegenwärtigen Lebens-

11) Siehe S.B. Robinsohn, a.a.O. S. 44 - 54; vgl. dazu H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969, S. 164 - 171.

situationen der Schüler - seine [sic] Erfahrungswelt - vernachlässigt wird"[12]. Von dieser Erfahrungswelt des Schülers sollte aber ausgegangen werden, um von da her dem Heranwachsenden weitere Bereiche der Wirklichkeit und seine eigene Zukunft erschließen zu helfen.

3. Der Bezug zu Lebenssituationen im Diskurs

Blieb nach der Konzeption von Robinsohn die Situationsanalyse, die Qualifikationsermittlung und die Auswahl der curricularen Inhalte weitgehend sogenannten Experten vorbehalten, so wird in neueren Konzepten der Curriculumentwicklung versucht, die unmittelbar durch das Curriculum 'Betroffenen' (Kinder, Erzieher, Lehrer, Eltern) stärker an der Erschließung relevanter Situationen und Lerngegenstände zu beteiligen. Dabei geht es weniger um gleichsam didaktisch aufbereitete 'Erwachsenensituationen', zu denen Kinder kaum eine praktische Beziehung haben, sondern primär um Situationen, in denen sie gegenwärtig oder in näherer Zukunft handeln müssen. Es wird also weniger von idealtypisch konstruierten Situationen und entsprechend aufbereiteten Lerninhalten ausgegangen als vielmehr von realen Situationen, Gegebenheiten und Problemen, mit denen es die Kinder in ihrer Alltagswirklichkeit zu tun haben. Ein dem entsprechendes situationsadäquates Curriculum kann nicht von außen vorgeschrieben, sondern muß im gemeinsamen Diskurs zwischen allen Beteiligten (einschließlich der Curriculumwissenschaftler) entwickelt werden.

Diese Konzeption ist vor allem von J. Zimmer und seinen Mitarbeitern im Hinblick auf den Elementarbereich vertreten worden. Welche belebende Wirkung dort von ihr ausgegangen ist, kann man ermessen, wenn man die Situation um 1970 bedenkt, als die verschiedensten Trainingsprogramme als Mittel vermeintlich kompensatorischer Vorschulerziehung weit verbreitet waren. Hier wird nicht abstraktes Wissen an das Kind herangetragen, sondern bei seiner Lebenswirklichkeit selber angesetzt. Dabei wird vor allem auch, um Entfremdungserscheinungen zu vermeiden, der konkrete soziale Kontext, in dem das einzelne Kind lebt, berücksich-

12) H. Moser: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Weinheim 1974, S. 75.

tigt. Das bedeutet, daß Curricula entwickelt werden müssen, die "insgesamt oder in sich verschiedene Soziotope repräsentieren"[13].

Hemmer und Zimmer fordern, möglichst solche Situationen auszuwählen, "die im Rahmen pädagogischer Aktion beeinflußbar sind, in denen beispielhaft gezeigt werden kann, daß Kinder und Erwachsene - wohl auch in der Form solidarischen Handelns - Einfluß zu nehmen in der Lage sind". Auf diese Weise könnten die Kinder die Veränderbarkeit bestimmter Gegebenheiten erfahren, aber auch ihre "Zwangsläufigkeiten" einsehen lernen. In der aktiven Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Sachverhalt wird nicht nur die Sachkompetenz, sondern zugleich auch die soziale und kommunikative Kompetenz gefördert.

Um das Gesagte an einem einfachen Beispiel zu verdeutlichen: Eine voraussehbare handlungsrelevante Situation ist die Tatsache, daß jährlich einige Kinder aus einer Kindergartengruppe in die Schule kommen. Es ist erforderlich, diese Kinder auf ihren Übertritt in die Schule vorzubereiten. Wie soll das geschehen? Wie kann die Situation, in die die Kinder hineinkommen, angemessen verstanden und richtig interpretiert werden? Die Arbeitsgruppe Vorschulerziehung beim Deutschen Jugendinstitut in München befaßt sich neben vielen ähnlichen Beispielen auch mit dieser Frage: "Läßt man sich auf einen Diskurs unter allen an Curriculumentwicklung unmittelbar zu Beteiligenden ein, dann könnte sich ein erweitertes und verändertes Verständnis der Situation ergeben. Zur gemeinsamen Erarbeitung dieses Verständnisses könnte etwa gehören, daß die Wissenschaftler vor Ort recherchieren und die unmittelbaren Schwierigkeiten und besonderen Lebensbedingungen von Kindern in der ersten Klasse zur Kenntnis nehmen. Erzieher könnten mit Lehrern darüber sprechen, unter welchen äußeren Bedingungen und mit welchem Lehrplanangebot unterrichtet wird. Eltern von Kindern aus der ersten Klasse könnten Auskunft darüber geben, welche Ängste und Unsicherheiten bei ihren Kindern zu Hause nach der Schule auftreten.

13) K.P. Hemmer, J. Zimmer: Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion. In: K. Frey (Hg.): Curriculum-Handbuch. Bd. II. München 1975, S. 198; siehe dort auch das folgende Zitat.

Schulkinder könnten über Cliquen auf dem Schulhof erzählen, über Hänseleien von Außenseitern. Kindergartenkinder könnten sagen oder auch darstellen, wie sie sich bisher Schule vorstellen - vermutlich haben sie ein Bild davon, in dem sich Reales und Fiktives mischt."[14]

Ein solcher Sondierungsprozeß ist geeignet, überhaupt erst einmal auf die entscheidenden Fragen hinzuführen und eine problembewußte Sicht der Situation zu ermöglichen - etwa unter folgenden Aspekten: "Unterrichtsgebräuche wie das Sitzen in Bänken hintereinander und nach einer Sitzordnung, Frontalunterricht, Leistungsanforderungen oft ohne konkrete und einsichtige Begründung, mehr Leistungskonkurrenz als Kooperation, zum Teil Verbot von Zusammenarbeit, gute und schlechte Noten, Klassen mit älteren Kindern, Bandenbildungen auf dem Pausenhof, versteckte und offene Diskriminierung von Außenseitern - Merkwürdigkeiten also, die ein Kindergartenkind nicht ohne weiteres verkraften wird."

Im Diskurs zwischen allen Beteiligten könnten solche Kontexte erhellt, differenzierter beleuchtet und gemeinsam aufgearbeitet werden. Dabei könnten Komponenten der Situation auftauchen und zur Sprache gebracht werden, die vorher gar nicht im Blick oder nicht hinreichend bewußt waren. Erst wenn die entsprechende Situation hinreichend bekannt ist, können die Kinder angemessen zu ihrer Bewältigung befähigt werden; und auch die verschiedenen Möglichkeiten, wie die unerwünschten bzw. den Kindern abträglichen Momente der Situation verändert werden könnten, kommen erst dann angemessen in den Blick. Weitgehend "symmetrische Interaktionen" sowie die Offenheit der jeweiligen Situation, die nicht "durch angemaßte oder faktische Macht bereits eng vorstrukturiert"[15] sein darf, sind wichtige Voraussetzungen für das Gelingen solcher Prozesse.

Daß dieses auf einen praxisorientierten Diskurs bezogene Konzept zunächst vor allem im Elementarbereich vertreten

---

14) Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1973, S. 17; siehe dort auch das folgende Zitat.
15) Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, a.a.O. S. 21.

wurde[16], ist sicherlich kein Zufall. Während die Inhalte in der Schule durch die Lehrplanvorgaben einen hohen Grad an allgemeiner Verbindlichkeit für sich in Anspruch nehmen, besteht im Kindergarten, vor dessen 'Verschulung' wiederholt gewarnt wurde[17], jederzeit die Möglichkeit, auf die jeweiligen situativen Bedingungen und Gegebenheiten und die speziellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Aber auch für den Bereich der Schule wurde - hier im Rahmen einer allgemeinen 'Entschulungs'-Debatte - immer eindringlicher eine Öffnung der Curricula gefordert.

4. Zur Problematik 'offener Curricula'

Die nunmehr zehnjährige Curriculumdiskussion in der BRD ist - darauf deuten auch die vorangegangenen Bemerkungen hin - stark gekennzeichnet durch die Auseinandersetzung mit dem Robinsohnschen Ansatz. War dieser auf Langfristigkeit angelegt, so wurden schon bald mittelfristige Strategien der Curriculumentwicklung gefordert.[18] Bewegte sich der Robinsohnsche Ansatz auf einer relativ hohen Abstraktionsebene, so wurden zunehmend die in der Realsituation des Lehr-Lern-Prozesses zutage tretenden Belange der Praxis geltend gemacht. Entsprechend forderte W. Edelstein schon 1968[19] eine stärkere Berücksichtigung der eigentlich "Betroffenen" und ein eher "evolutionäres" Konzept der Curriculumentwicklung. Die Curriculumrevision sollte unter angemessener Berücksichtigung der Interessen der Schüler stärker von den Lehrern mitgetragen werden.

Wurden auch im Verlauf der Curriculumdiskussion immer wieder pädagogische Zentren gefordert, die die Mitarbeit von

16) Hier wäre neben den genannten Arbeiten etwa noch auf folgende Veröffentlichungen hinzuweisen: Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. Bonn 1973; J. Zimmer (Hg.): Curriculum-Entwicklung im Vorschulbereich. Bd. 1 und 2. München 1973; A. Baumgartner/D. Geulen (Hg.): Vorschulische Erziehung. Bd. 1 und 2. Weinheim 1975.

17) Vgl. z.B. H.H. Deißler: Verschulter Kindergarten? Wege und Irrwege der heutigen Vorschulpädagogik. Freiburg i.B. 1973.

18) Siehe z.B. K. Giel/G.G. Hiller: Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform. In: Z.f.Päd. 1970, S. 739 - 754.

19) W. Edelstein: Verfahren bei der Neugestaltung von Lehrplänen. In: Niederschrift zur Sitzung der Planungsgruppe "Multschule" am 11. und 12. Okt. 1968 in Weinheim.

Lehrern ermöglichen sollten[20], so setzte sich die tatsächliche Entwicklung jedoch über diese Forderung hinweg: "... die Schulverwaltungen fast aller Bundesländer haben ihre Pläne für Institute zur Curriculum-Entwicklung wieder aufgegeben und sind zum alten Verfahren zurückgekehrt: sie suchen mit Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien, die von kleinen Gremien ausgearbeitet werden, die Szene zu verändern und vertrauen, daß die Schulbuch- und Lehrmittelverlage, die Lehrerbildung und die Schulpraktiker diese Gerüste ausfüllen und den Unterricht, der diese Pläne zum Leben bringt, erst noch entwickeln."[21] In der so umrissenen Situation setzt sich Robinsohns Intention einer permanenten Revision des Curriculum auf einer anderen Ebene fort, zu kennzeichnen etwa als eine "Lehrplanentwicklung durch Rahmenrichtlinienerprobung"[22].

Haller und Lenzen vermuten eine Beziehung zwischen der Entwicklung zu "schulnahen", "praxisorientierten" Curricula und den "sich zu Beginn der 70er Jahre verdichtenden Krisentendenzen", die zur Zeit der Reformblüte des Deutschen Bildungsrates noch nicht so sinnfällig gewesen seien. Nach ihrer Meinung "dürfte das Scheitern der Robinsohnschen Strategie sicher darin zu suchen sein, daß sich die Prognose künftiger Lebenssituationen, zu deren Bewältigung Schule qualifizieren sollte, als undurchführbar erwies"[23]. Die ökonomische Krise führte manche Prognose ad absurdum und hatte finanzielle Restriktionen auch im Bereich der Curriculumforschung zur Folge, so daß nicht nur die ins Auge gefaßten Zentren für Curriculumentwicklung fallengelassen, sondern auch bereits angelaufene Projekte vorzeitig abgebrochen wurden. Daß zudem im Zeichen einer allgemeinen Legitimationskrise die Inhalte der 'alten Schule' verstärkt in Frage gestellt wurden, zwang sozusagen zu größerer Eigeninitiative 'vor Ort'.

20) Siehe u.a. S. Gerbaulet u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren... Stuttgart 1972.
21) A. Flitner, K. Giel, G.G. Hiller im Vorwort zu: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart 1974, S. 6.
22) K. Heipcke/R. Messner: Lehrplanentwicklung durch Rahmenrichtlinienerprobung - Überlegungen zu einer konstruktiven Auswertung von Erprobungsergebnissen für die weitere Rahmenrichtlinienarbeit in Hessen. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976, S. 163 ff.
23) H.-D. Haller/D. Lenzen: Lehrjahre in der Bildungsreform - Schwierigkeiten beim Anstoß zur Selbstreflexion. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976, S. 20 f.

Während die als 'geschlossen' geltenden Curricula mit ihren operationalisierten Lernzielen, diesen entsprechenden Inhalten, Unterrichtsverfahren, Medien und Kontrollen das Unterrichtsgeschehen stark vorherbestimmten und dabei - sich als 'teacher-proof' ('lehrer-sicher') ausgebend - vom Lehrer forderten, sich nach ihrem in sich schlüssig aufgebauten Gesamtkonzept zu richten, will das neue Anfang der 70er Jahre mit dem "sicher noch unbefriedigend unscharfen Signalwort vom 'Offenen Curriculum' "[24] belegte Konzept diese Einengungen und vorgängigen Verbindlichkeiten aufbrechen. Es war vor allem H. Brügelmann, der - auf eine entsprechende Entwicklung in der angelsächsischen Curriculumdiskussion zurückgreifend - die Diskussion um offene Curricula in der Bundesrepublik angestoßen hat.

Brügelmann[25] unterscheidet sechs Merkmale, die "(in unterschiedlicher Kombination untereinander und mit 'geschlossenen' Elementen)" das ausmachen, was nach seiner Meinung "als 'offenes Curriculum' zum Gegenmodell klassischer Curriculumentwicklung" geworden ist. Diese Merkmale beziehen sich im wesentlichen auf die Einzelbestandteile des "ganzen Pakets"[26] von Lernzielen, Lerninhalten, Lernorganisation und -kontrollen. Von zentraler Bedeutung ist zunächst die Offenheit des gesamten Entwicklungsprozesses, was nach Brügelmann heißt: "daß Curriculumprodukte als prinzipiell nie abgeschlossen und insbesondere auch durch Unterricht veränderbar betrachtet werden". Instrumentelle Offenheit sei zu fordern, insofern keine allgemein gültigen Mittel-Zweck-Relationen - etwa auf der Grundlage empirischer Sozialforschung - festgelegt werden können. Als weitere Bereiche werden genannt: normative Offenheit, didaktische Variabilität, Inhaltsoffenheit sowie die Offenheit des Lernerfolgs. Das gemeinsame Zentrum all dieser Hinsichten liegt darin, daß gegenüber einer durchgängigen verbindlichen Festlegung des Unterrichtsganges Raum gelassen wird für abwei-

24) Siehe Vornotiz in A. Garlichs, K. Heipcke, R. Messner, H. Rumpf: Didaktik offener Curricula. Weinheim 1974, S. 7.
25) Lernziele im offenen Curriculum. In: Thema Curriculum 2 (1973), S. 16 ff.
26) K.E. Nipkow: Curriculumdiskussion. In: Z.f.Päd. H. 1/ 1971, S. 2.

chende Stellungnahmen, situationsspezifische Probleme und individuelle Lernerfahrungen.

Wenn im Rahmen des offenen Curriculum von der Individualisierung des Lernens die Rede ist, so ist damit etwas ganz anderes gemeint als etwa beim programmierten Unterricht, nämlich das Eingehen auf die spezielle Situation des Kindes. Der Lehrer begleitet dessen Lernprozesse "interpretierend, problematisierend, ergänzend" und gleicht insofern "weniger einem 'Trainer', der festgelegte Fertigkeiten einübt, als einem 'Therapeuten', der mit seinen Klienten gemeinsam unbekanntes Gebiet erkundet"[27].

Schüler und Lehrer verstehen sich nicht nur als ausführende Organe von Entscheidungen, die etwa Verwaltung oder Wissenschaft über Ziele, Inhalte und die Art des Unterrichts fällen. Vielmehr wird der Unterricht als ein kommunikatives Geschehen und als ein Ort der Konstitution und Legitimation von Lerninhalten aufgefaßt. Der Bereitschaft, mit der eigenen Situation weitgehend selbst fertig zu werden, korrespondiert eine kritische Distanz zu extern entwickelten 'gebrauchsfertigen' Materialien, flankiert von dem Zweifel an der Möglichkeit einer durchgängigen - noch dazu ferngesteuerten - Planung des Lernens.

Im Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976, in dem Brügelmann die "wesentlichen Ideen, die zur Forderung nach offenen Curricula geführt haben", noch einmal zusammenfaßt[28], rekonstruiert D. Lenzen die "Karriere" dieses Begriffs und setzt sich kritisch mit diesem "Musterfall eines pädagogischen Slogans" auseinander.[29] Das besondere Kennzeichen dieser "Kampfparole" sei die Vagheit des Adjektivs offen, welches außerordentlich viele Interpretationsmöglichkeiten

27) H. Brügelmann, K. Brügelmann: Offene Curricula - ein leeres Versprechen? In: Die Grundschule 1973, S. 170.

28) H. Brügelmann: Auf der Suche nach der verlorenen Offenheit. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976, S. 121 - 137. - Brügelmann schreibt (S. 122): " H i s t o r i s c h gesehen, d.h. in bezug auf einen bestimmten Diskussionsstand in der Bildungspolitik, in der Erziehungswissenschaft und in der pädagogischen Praxis war und ist die Forderung nach 'offenen Curricula' ... eine Kampfparole g e g e n zu viel Planung, zu viel Autoritätsanspruch, zu wenig Experimentierbereitschaft in Politik, Wissenschaft und Unterrichtspraxis."

29) D. Lenzen: Offene Curricula - Leidensweg einer Fiktion. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976, S. 138 - 162; hier S. 149.

zulasse und "gar nicht die Zuordnung eines Merkmals zur Deskription eines bestimmten Typs von Curricula leistet, sondern eine postulative Funktion erhält: 'Curricula s o l l e n offen sein.' "[30]. Als der gemeinsame Gegner seien "stringente, auf wissenschaftlicher Grundlage geplante, implementierte und evaluierte 'geschlossene' Curricula" identifizierbar.

Bedeutsam für unseren Zusammenhang ist Lenzens Hinweis auf das "ungelöste Legitimationsproblem offener Curricula"[31]. Seiner Meinung nach ist die "legitimationsheischende Verlagerung curricularer Entscheidungen an die schulische Basis ... naiv und gefährlich, denn es wird kontrafaktisch unterstellt, daß die vollzogenen curricularen Entscheidungen schon allein darum legitim und im Interesse der Betroffenen vernünftig wären, weil sie von ihnen selbst getroffen werden, also unabhängig von ihrer jeweiligen Qualität". So würden bei einer "blinden Delegation" von Lerninhaltsentscheidungen an die Basis fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kriterien vernachlässigt, die "für die Sicherung einer hier einmal unterstellten Betroffenenintention nach einer Qualifizierung für künftige Lebenssituationen konstitutiv" sein könnten. Zudem könne niemand, auch der Betroffene nicht, aus der "Begründungs- und Rechtfertigungspflicht seiner didaktischen Entscheidungen und Akte" entlassen werden.

Sieht man einmal davon ab, daß weder eine "blinde Delegation" noch der Verzicht auf Begründung und Rechtfertigung von irgendeinem Befürworter einer stärkeren Öffnung von Curricula gefordert oder auch nur gutgeheißen wird[32], so ist sicherlich richtig, daß das Fehlen verbindlicher Maßstäbe zu Ungerechtigkeiten und Chancenungleichheiten führen

30) D. Lenzen, a.a.O. S. 145; das folgende Zitat S. 142.
31) A.a.O. S. 146; das Folgende S. 147 f.
32) Vgl. z.B. H. Brügelmann/K. Brügelmann, a.a.O. S. 166: "Lernen kann in unserer Gesellschaft nicht mehr dem Zufall oder der jeweiligen Umwelt des einzelnen überlassen bleiben; ... Lehrer rufen nach Absicherung ihrer Tätigkeit durch Politik und Wissenschaft, Eltern nach optimaler Förderung ihrer Kinder, Schüler nach der Vergleichbarkeit von Abschlüssen; kurz: die am Unterricht unmittelbar Beteiligten bedürfen der Anregung, Unterstützung und auch der Kontrolle von außen."

würde - man denke beispielsweise an den Schulwechsel eines Kindes oder die Frage nach der Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Auf der anderen Seite ist - um nur ein Beispiel zu nennen - der Diskussion um die "Normenbücher"[33] zu entnehmen, wie sehr äußere Normierungen autonomes Lernen behindern, ja es zunichte machen können. In diesen Beispielen, die durch viele weitere ergänzt werden könnten, zeigt sich die Janusköpfigkeit der hier angesprochenen Problematik.

5. Die Bedeutung der Handlungsforschung

Mit der Forderung, die Geschlossenheit des Curriculum zugunsten sogenannter offener Curricula aufzubrechen, geht eine stärker handlungsorientierte Curriculumentwicklung einher, der gemäß sich der forscherische Akzent von der empirisch-analytischen Sozialforschung zur Handlungs- bzw. Aktionsforschung hin verlagert.[34] Im Rahmen einer handlungsorientierten Curriculumentwicklung werden die Betroffenen nicht gleichsam als Objekte der Entwicklung, Planung, Erprobung und Evaluation verstanden, es wird vielmehr versucht, sie aktiv an der Strukturierung und Organisation sowie an der Beurteilung und Auswertung schulischer Arbeits- und Lernprozesse zu beteiligen. Das bedingt allerdings die Sensibilisierung sowohl der Lehrer wie auch der Schüler für die Beobachtung, Beschreibung und Deutung ihres eigenen Verhaltens.

33) Siehe z.B. die Beiträge von H. Rumpf, M. Wagenschein und H. von Hentig in: betrifft: erziehung H. 4/1977, S. 38 ff.

34) Siehe z.B. W. Klafki: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Z.f.Päd. H. 4/1973, S. 487 - 516; H. Moser: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Weinheim 1974; ders.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975; Th. Heinze u.a.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975; J. Zinnecker u.a.: Die Praxis von Handlungsforschung. Berichte aus einem Schulprojekt. München 1975; W. Klafki u.a.: Das "Marburger Grundschulprojekt". Beiträge zur schulnahen Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Auswahl Reihe A. Bd. 15. Hg. von H. Roth und A. Blumenthal. Hannover 1977; U. Hameyer, H. Haft (Hg.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Praxisberichte, Analysen, Kritik. Weinheim 1977.

Statt sie sozusagen zu sich ins 'Labor' kommen zu lassen, suchen die Forscher die Beteiligten 'im Feld' auf und treten mit ihnen in einen kooperierenden Dialog ein. Das Forschungsinteresse bezieht sich also nicht auf ein behavioristisch eingeengtes Verhalten, sondern auf konkrete, relativ komplexe Handlungszusammenhänge. Es wird weniger nach den Möglichkeiten der Verhaltenssteuerung als vielmehr danach gefragt, wie sinnbestimmtes Handeln ermöglicht und initiiert werden kann. Die Sinndeutung wird, wie Moser[35] sagt, als "Rahmenbedingung für gelingende Praxis reflexiv in den Forschungsprozeß integriert", so daß "Lebenspraxis nicht mehr nur Material des Sozialwissenschaftlers, das ihm beliebig zur Verfügung steht", darstellt.

Wird der Unterricht als ein Handlungsgefüge verstanden, für dessen Struktur die Intentionen aller Beteiligten konstitutiv sind, so versteht sich eine auf einen solchen Unterricht bezogene Handlungsforschung als Innovationsforschung, der es vornehmlich um die Exploration neuer Handlungsmöglichkeiten geht. Das jedenfalls ist die Intention des Projekts "Innovationsforschung am Beispiel der Grundschule", das seit 1971 von einer Forschungsgruppe an der Universität Marburg unter Klafkis Leitung durchgeführt wurde und im Herbst 1976 in seine Auswertungsphase eingetreten ist. In diesem"Marburger Grundschulprojekt" geht es um "schulnahe Curriculumentwicklung in der Form von Handlungsforschung"[36]. "Schulnah" bedeutet hier, daß die Curricula in enger Kooperation mit den Lehrern und in direktem Zusammenhang mit ihrer Unterrichtspraxis und "darüber hinaus - wenigstens in Ansätzen - unter Mitwirkung von Schülern und Beteiligung von Eltern" entwickelt werden. Klafki[37] nennt drei "generelle, fächerübergreifende Zielsetzungen" der Curriculumarbeit in dem genannten Projekt: Dem Ziel einer Demokratisierung der Ziele und Inhalte des Unterrichts als dem "zentralen Prinzip" sind die folgenden beiden Teilziele zugeordnet: die Selbststeuerungsfähigkeit

35) Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, a.a.O. S. 80.
36) W. Klafki: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt. In: Das "Marburger Grundschulprojekt", a.a.O. S. 7; das Folgende S. 8.
37) A.a.O. S. 10.

der Kinder als die Fähigkeit, die eigenen Lernprozesse zunehmend selbständiger zu steuern und zu kontrollieren, und die Fähigkeit der Kinder zu sozialem Lernen, also zum "kooperativen Lernen in Gruppen und im Zusammenhang sozialer Interaktionen wie auch zur Reflexion über soziale Beziehungen und Lernprozesse". Diese Ziele werden vornehmlich in drei Inhaltsbereiche hinein ausgelegt und in ihnen konkretisiert: Sprachunterricht, naturwissenschaftlich-technischer Sachunterricht und Gesellschaftslehre.

Die Aufgabe der Handlungsforscher besteht nach diesem Konzept darin, die Praxis, die der Verwirklichung der genannten Ziele dienen soll, nicht nur zu erforschen, sondern sich selber in sie einzuschalten. Handlungsforschung "greift a l s Forschung unmittelbar - und nicht erst n a c h vollzogenem Forschungsprozeß, als sog. 'Anwendung' der Forschungsergebnisse - in die Praxis mit ein, und sie muß sich daher für Rückwirkungen aus dieser von ihr selbst mitbeeinflußten Praxis auf die Fragestellungen und die Forschungsmethoden i m F o r s c h u n g s p r o z e ß s e l b s t - und nicht erst in der abschließenden Auswertungsphase im Hinblick auf z u k ü n f t i g e Forschung - offenhalten"[38]. Entscheidend ist also, daß sich Handlungsforschung auf die konkreten Bedingungen des jeweiligen Praxisfeldes einläßt und in einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse die Handlungschancen und -möglichkeiten der innersituativ Betroffenen zum Maßstab nimmt.

Das bedeutet, daß sich die Curriculumentwicklung in einem Kommunikations-, Lern- und Aufklärungsprozeß zwischen allen am Unterricht Beteiligten - einschließlich der Forscher - vollzieht. Als Resultate werden keine homogenen und allgemein verbindlichen Unterrichtseinheiten angestrebt, sondern "variable Modelle", die "exemplarisch" zeigen sollen, "wie bestimmte, begründete Zielsetzungen und Themen unter bestimmten Bedingungen, die durch die betreffende Schule, die Schüler, die Lehrer, die konkrete Situation gegeben sind, im Unterricht verwirklicht werden können"[39]. Es geht

38) W. Klafki: Handlungsforschung im Schulfeld, a.a.O. S. 488.
39) W. Klafki: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung ..., a.a.O. S. 28.

hier um die Entwicklung von " 'offenen' Curriculumteilstücken", die nicht einfach kopiert werden, sondern zu einer "a n a l o g e n Verwirklichung" anregen sollen und auch dazu, daß andere Lehrergruppen ebenfalls schulnahe Curriculumentwicklung betreiben.

Was in diesem Zusammenhang die Forschungsmethoden und -instrumente betrifft, so muß gesagt werden, daß über ihren Einsatz erst im Vollzug der praxisorientierten Curriculumentwicklung entschieden werden kann. Dabei bedarf es einer Überprüfung der in der empirischen Sozialforschung gültigen Kategorien und Kriterien wie Validität, Generalisierungsfähigkeit, Prognostizierbarkeit usw. H. Moser, der einen "paradigmatischen Aufbau von Aktionsforschung" zu skizzieren versucht, bemerkt, die Aktionsforschung stelle anders als die klassisch-empirische Forschung mit ihrem experimentellen Charakter den Diskurs als Instanz wissenschaftlicher Forschung in den Mittelpunkt. Aktionsforschung versuche, "in Diskursen Handlungsorientierungen auszuarbeiten, indem über deren Gültigkeit in systematischer Argumentation verhandelt" werde. Ergebnis solcher Verhandlung seien "konsentierte Handlungsorientierungen, so etwas wie vorläufige gesellschaftliche Wahrheit".[40] Gegenüber dem "monologischen, an methodischen Verfahren festgemachten Wahrheitsbegriff der empirisch-analytischen Forschung" ist Wahrheit hier dialogisch verstanden und damit auf Situationen bezogen, in denen "Wahrheiten" allererst ausgemittelt und in Folgediskursen überholt werden können. Die Forschungsprozesse, die den "Charakter von Diskursgeschichten" erhalten, lassen sich nach dem Modell zyklisch aufeinanderfolgender Diskurs- und Informationssammlungsphasen beschreiben. Hinsichtlich der Entwicklung von Curricula bedeutet das, daß sich diese im Rahmen konkreter Unterrichtssituationen in einem Kommunikationssystem vollzieht, in dem sich Theorie und Praxis verschränken in einem Prozeß permanenter Setzung, Reflexion und Revision.

---

40) H. Moser: Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung. In: Z.f.Päd. H. 3/1976, S. 359. - Vgl. zum Wahrheitsbegriff O.F. Bollnow: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis. 2. Teil. Stuttgart 1975, v.a. S. 57 ff.

In einem solchen Kommunikationssystem stellt die Sprache, d.h. die Verständigung der Beteiligten untereinander, offenbar ein besonderes Problem dar.[41] Um eine Entfremdung zwischen den Interaktions- und Kommunikationspartnern, also zwischen Forschern, Lehrern, Schülern und auch Eltern, von vornherein zu vermeiden, gilt es, eine Sprachebene zu finden, auf der eine angemessene Verständigung möglich ist. Zudem bedarf es bestimmter Übersetzungsformen und -formeln zwischen den verschiedenen Sprachwelten und den verschiedenen Ebenen der Kommunikation. Eine Voraussetzung dafür ist allerdings die genauere Kenntnis der Sondersprachen mit ihren spezifischen sprachlichen Symbolen sowie die "Bestimmung der kognitiven Schemata und der Regelsysteme, die den n i c h t thematisierten, unhinterfragten Hintergrund der Situationsdefinition durch die Beteiligten bilden"[42].

Ein vielversprechender Ansatz, diesen Hintergrund aufzuarbeiten, scheint uns in den sogenannten "Lebensweltanalysen" zu liegen, wie sie etwa aus dem von Klafki und Mollenhauer betreuten Handlungsforschungsprojekt am Bildungstechnologischen Zentrum in Wiesbaden hervorgegangen sind.[43] Diese Untersuchungen stehen in engem Zusammenhang mit denen der Frankfurter Arbeitsgruppe Familienerziehung[44] und sind wie diese vor dem Hintergrund der von Mollenhauer vor allem im Anschluß an Habermas entwickelten Erziehungstheorie zu sehen. Den theoretischen Rahmen dieser Forschungskonzeption hat Mollenhauer bereits in seinem Buch "Theorien zum Erziehungsprozeß" abgesteckt,

41) Siehe z.B. P. Gstettner: Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme. In: Z.f.Päd. H. 3/1976, S. 321 - 333; D. Hohenadel: Die Sprache der Erziehungswissenschaftler. Erfahrungen aus einem Curriculumentwicklungsprojekt. In: Z.f.Päd. H. 3/1976, S. 335 - 342.

42) Th. Heinze u.a., a.a.O. S. 154.

43) Siehe Th. Heinze u.a., a.a.O. S. 214 ff.; Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München 1975; Projektgruppe Jugendbüro: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München 1977; vgl.S.155f.dieser Arbeit.

44) Siehe u.a. K. Mollenhauer, M. Brumlik, H. Wudtke: Die Familienerziehung. München 1975.

in dem er das "interaktionistische Paradigma"[45] in verschiedenen Ansätzen, als deren theoretische "Paten" er K.-O. Apel, G.H. Mead und K. Marx nennt, für die Erziehungswissenschaft zu entfalten versucht. Dabei kommt er (übrigens in kritischer Auseinandersetzung mit Brezinka, dem er vorwirft, er verstehe das Kind als "Objekt der Handlungsinteressen" des Erwachsenen) u.a. zu der Feststellung, daß es sich bei jedem pädagogischen Feld um einen je spezifischen "Sinnzusammenhang" handle, für den die Handlungsintentionen aller in ihm Interagierenden konstitutiv seien.

Sowohl der Feld- wie auch der Situationsbegriff spielen bei Mollenhauer eine zentrale Rolle. Ohne hier auf die Tradition dieser Begriffe näher einzugehen, sei nur angemerkt, daß ein entscheidender Impuls für die pädagogische Feldforschung von Kurt Lewin, der schon 1946 den Begriff "action research" prägte[46], und seiner sozialpsychologischen Schule ausgegangen ist. Hier wurden im Sinne einer praxisorientierten Forschungsstrategie Projekte zur Veränderung des sozialen Klimas in Schulen und anderen pädagogischen Institutionen durchgeführt, die vor allem auf ein demokratischeres Verhalten von Lehrern und Erziehern hinzielten.

Im Anschluß an Lewin bezeichnet Winnefeld pädagogische Felder als "sozialpsychische Spannungsfelder hochkomplizierter Art"[47], die zugleich immer in umfassendere menschliche Lebensfelder eingelagert und gegen diese nicht scharf abgegrenzt seien. Bezüglich der Erforschung dieser Felder weist Winnefeld auf zwei auch für die Handlungsforschung bedeutsame Faktoren hin: 1. Selbst wenn sich der Forscher nur beobachtend in eine bestimmte pädagogische Situation hineinbegibt, kann er sie durch seine Anwesenheit bereits stark verändern. 2. Die empirischen Daten, die in einer bestimmten pädagogischen Situation gewonnen werden, dürfen nicht vorschnell verallgemeinert und nicht von der "besonderen Teleologie" des jeweiligen pädagogischen Feldes

45) K. Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972, S. 7; siehe zum Folgenden S. 8 und S. 28.
46) Siehe W. Klafki: "Handlungsforschung". In: Ch. Wulf (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 268.
47) F. Winnefeld (und Mitarbeiter): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. München 21963, S. 30; siehe zum Folgenden S. 31 und 33.

getrennt betrachtet werden; sie bleiben weitgehend "situationsverhaftet".

Sind pädagogische Geschehensabläufe auch durch ein hohes Maß an "Offenheit und Labilität"[48] gekennzeichnet und konstituiert sich pädagogisches Geschehen - wie alles Geschichtliche - auch letztlich immer in einer situativen Einmaligkeit, so gibt es in den einzelnen pädagogischen Feldern doch auch immer eine Fülle relativ konstanter und stabiler Faktoren, die als Rahmenbedingungen der pädagogischen Geschehensabläufe angesehen werden können. Wir wollen uns im folgenden Kapitel mit einigen solcher für das schulische Handlungsfeld vor allem auch im Hinblick auf unterrichtliche Planungsprozesse bedeutsamen Faktoren näher befassen, ohne hier weiter auf die Tradition, in der Handlungsforschung steht[49], und auf die vielen Detailfragen, die sich im Zusammenhang mit konkreten Handlungsforschungsprojekten ergeben, einzugehen.

---

48) Winnefeld, a.a.O. S. 30.

49) In diesem Zusammenhang müßte man sich u.E. auch mit Th. Wilhelms Äußerung auseinandersetzen, in der Theorie der Aktionsforschung würden "tiefgreifende Frustrationen der geisteswissenschaftlichen Überlieferung" zusammenlaufen (Th. Wilhelm: Pädagogik der Gegenwart. 5., völlig umgearb. Aufl. Stuttgart 1977, S. 216).

II. VORAUSSETZUNGEN UNTERRICHTLICHER PLANUNGSPROZESSE

Was sich im Szenarium der Schule konkret abspielt, hängt wesentlich von den Bedingungen ab, die das "szenische Arrangement[1)] der Schule bestimmen. Die Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht sich vollzieht, kommen wegen ihrer gewohnheitsmäßig eingespielten Selbstverständlichkeit oft gar nicht zum Bewußtsein. Erst wenn man ihnen den Charakter der Selbstverständlichkeit nimmt, wird man sich ihrer Gemachtheit und ihrer weitgehenden Veränderbarkeit bewußt.

Wenn wir uns im Folgenden mit solchen Voraussetzungen des Unterrichts befassen, so geht es uns darum, alternative Möglichkeiten zu weithin unhinterfragten Gegebenheiten anzudeuten, von denen her Verkrustungen aufgebrochen und Möglichkeiten größerer Dispositionsfreiheit bei der Planung unterrichtlicher Prozesse erschlossen werden können. Mit 'Voraussetzungen' ist demnach zweierlei gemeint: zum einen geht es um die Voraussetzungen, die wir gewöhnlich vorfinden und die offenere Planungsformen oft von vornherein unterbinden; zum anderen sollen ansatzweise die Voraussetzungen umrissen werden, die geschaffen werden müßten, damit ein offenerer Unterricht überhaupt realisiert werden kann.

Im einzelnen wenden wir uns den Voraussetzungen schulischer Planungsprozesse unter räumlich-materiellem, zeitlichem, institutionell-sozialem und sozial-personalem Aspekt zu. Daß dabei das Schwergewicht auf den institutionellen Rahmenbedingungen liegt, ist nicht verwunderlich, wenn man sieht, wie sehr alle anderen Bedingungen damit zusammen- bzw. davon abhängen. Das gilt vor allem für die Rollenstruktur des Erziehungsfeldes, von der es großenteils abhängt, ob eine produktive Beteiligung der Schüler - auch bei der Unterrichtsplanung - möglich ist.

1. Die räumlichen und materiellen Voraussetzungen

Gebäude - etwas äußerst planvoll Geschaffenes - stehen mit den Lebensgewohnheiten des Menschen in einem engen Zusammen-

1) F. Wellendorf: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim 1973, S. 24.

hang. Sie geben oft auf einen Blick zu erkennen, was in ihnen geschieht bzw. geschehen soll. Sie geben bestimmte Möglichkeiten des Zusammenlebens frei und unterbinden andere. Das gilt nicht nur für Gefängnisse, Klöster und Heime, sondern auch für Schulen. Auch das äußere Bild und die Ausstattung von Schulen verrät den dahinterstehenden Zweck. So sagt von Hentig von alten Schulen, die man oft - nicht nur von ihrem Äußeren, sondern auch von dem in ihnen herrschenden Drill her - mit Kasernen verglichen habe: "Ihre sprichwörtliche Düsternis hatten sie nicht nur von ihrem Alter, sondern daher, daß man die Erfahrung 'da draußen' für ablenkend und abträglich hielt. Die Milchscheiben, die bis zur Mitte der Fenster reichten, waren das Symbol dieser Abwehr einer rohen 'Welt' und damit das Symbol der buchstäblichen Verinnerlichung von Bildung."[2)]

Daß die Schulen heute im allgemeinen offener und wohl auch freundlicher sind, hängt offenbar mit einer veränderten Bildungsauffassung und einem veränderten Verhältnis der Schule zur Umwelt zusammen. Daß sich auch die Erziehungsauffassung und entsprechend das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern verändert hat, kommt u.a. in der Ausstattung der Klassenräume zum Ausdruck. An Stelle von erhöhten Kathedern und fest miteinander verbundenen zweisitzigen Bänken, in denen sich eine ganz bestimmte Unterrichtsauffassung widerspiegelte, bestimmen heute vielfältig gruppierbare Tische und Einzelstühle die Geometrie der Erziehungsszene in der Schule. Der Unterricht muß nicht mehr einer unumstößlich festgelegten Anordnung der Klassenmöbel unterworfen werden, vielmehr können diese jederzeit dem jeweiligen Unterrichtszweck entsprechend zusammengestellt werden. Dadurch sind nicht nur Einzel- und Partnerarbeit, sondern auch Gruppenarrangements und gemeinsame Diskussionen möglich. Sind auch der Anordnung der Klassenmöbel nicht zuletzt durch die Größe und Gestalt der Räume sowie die Anzahl der Schüler gewisse Grenzen gesetzt, so ist doch die Situation heute gegenüber der lehrerzentrierten Lernschule alten Stils durch wesentlich größere Variabilität und Flexibilität gekennzeichnet.

---

2) H. von Hentig: Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart 1973, S. 49 f.

Um eine flexible Unterrichtsorganisation zu ermöglichen, müssen bestimmte Anforderungen an die Architektur der Schule gestellt werden, die die herkömmlichen Schulbauten mit ihrer starren Raumeinteilung nicht erfüllen. Flexibler Raumbedarf ist ein Kennzeichen des offenen Unterrichts mit seinem ständigen Wechsel der Gruppengrößen. Entsprechend dürfen die Raumgrößen nicht mehr starr und unabänderlich vorgegeben sein; elastische Schulgrundrisse müssen vielmehr dafür sorgen, daß sie jederzeit abgewandelt werden können. Neben den verschiedensten Räumen für die Kleingruppenarbeit müssen z.B. "Lernkojen"[3] für individuelles Lernen, Werk- und Bastelbereiche, Labors für naturwissenschaftliche Experimente, Fremdsprachenstudios und eine gut ausgestattete Bibliothek eingerichtet bzw. großzügiger zugänglich gemacht werden.

Die Bielefelder Laborschule zeigt beispielhaft, wie solche Vorstellungen und Forderungen konkretisiert und realisiert werden können. In ihr stehen große Raumeinheiten zur Verfügung, die je nach Bedarf z.B. durch Schränke unterteilt werden können. Diese räumlichen Bedingungen, die im übrigen ein besonderes Maß an Rücksichtnahme von jedem einzelnen verlangen, ermöglichen die verschiedensten sozialen Konstellationen und je spezifische Lernangebote und Lernanregungen. Das 'soziale Lernen' vollzieht sich in einer ganz anderen Dimension als im abgeschlossenen Klassenzimmer und der auf einen bestimmten Jahrgang beschränkten Lerngruppe. Die verschiedenen Formen und Weisen der Kooperation sowohl zwischen den Lehrern wie zwischen den Schülern wie auch zwischen Lehrern und Schülern stiften ein facettenreiches Schulleben und ein relativ entspanntes Arbeitsklima.

Um den Schülern möglichst vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen, plädiert von Hentig für eine " M i s c h u n g sehr verschiedener und sehr entschiedener Raumfiguren, Raumanordnungen und Raumausstattungen": "Wenn Lernen Erfahren heißen soll und wenn Erfahren die selbständige Auswahl der Wahrnehmung und der praktischen Erprobung des Handelns einschließen soll, dann lautet das Gebot: Mischformen, Unfertigkeit, überschaubare Vielfalt. In der neuen Schule

3) Vgl. H. von Recum: Bildungstechnologie und Unterrichtsrationalisierung. In: A. Witte (Hg.): Vom programmierten Unterricht zur Lernorganisation. Köln-Braunsfeld 1971, S. 29.

muß man Gegenstände auffinden, erproben und wieder verlassen können; man muß Gruppen aufsuchen und wechseln können; man muß Tätigkeiten erfinden, Zwecke setzen, Handlungen entwerfen und in immer neuen Ansätzen ausführen können. Also: viel 'rohes' Gelände ..."[4] Über die traditionellen Medien hinaus soll eine Fülle von handgreiflichen Materialien und Lernanlässen zu einem in die gesellschaftliche Wirklichkeit ausgreifenden Handeln anreizen.

Der "ausschließlich an Gegenständen, Apparaten und Verfahren orientierten Schulpädagogik"[5] wirft von Hentig vor, das vernachlässigt zu haben, was er als "Organ-Lernen" bezeichnet, ein Lernen, bei dem die Organe "neugierig, mitaufsässig, mitschöpferisch" werden. In den modernen, von programmierten Curricula und hocheffizienter Technologie bestimmten Schulen, in denen es primär um überprüfbare Leistungen auf einzelnen Gebieten gehe, würden andere "Quellen des Lernens" weitgehend verdrängt. Angesichts dieses Tatbestandes bemerkt er[6]: "Wenn wir den Kindern und Jugendlichen keine Umwelt schaffen, die ihnen nicht schon äußerlich Umstellung und Wagnis, das Aushalten wie die Überwindung von Unterschieden, die Anstrengung der Sinne, die Wahrnehmung und Durchbrechung von Grenzen zumutet, werden die wichtigsten psychischen und physischen Erfahrungsmotivationen ausfallen. Keine noch so interessanten Anweisungen, die ihnen über den Kopfhörer, den Item-Bogen, das audio-visuelle Programm zugehen, werden sie ersetzen können."

Es soll nicht unerwähnt bleiben, daß die durch offene Räume, Werkbereiche, umfängliche Experimentiermöglichkeiten usw. gekennzeichneten neuen Bedingungen auch neue Probleme aufwerfen. Das kommt auch bei Flitner zum Ausdruck, wenn er schreibt: "Die Nicht-Beheimatung der Kinder in bestimmten Räumen führt auch zur Nicht-Verantwortung für deren ästhetische Gestalt und hygienische Bewohnbarkeit - nicht erst am Aufstand der Putzfrauen sollte man nachdenklich werden, daß eine Schule nicht Beziehungslosigkeit produzieren darf."[7] Hier sind Gefahren, aber auch Aufgaben angespro-

4) H. von Hentig, a.a.O. S. 53.
5) A.a.O. S. 51; das Folgende S. 69.
6) A.a.O. S. 52.
7) A. Flitner: Mißratener Fortschritt..., S. 143.

chen; nicht nur didaktische, organisatorische und architektonische Belange müssen in Rechnung gestellt werden, sondern - in engster Verbindung mit ihnen - auch soziale, sozialpsychologische und ästhetische Bedürfnisse.

Es ist hier nicht der Ort, näher auf die Konzeption der Bielefelder Laborschule einzugehen. Es soll aber erwähnt werden, daß dort an Problemen wie den soeben angedeuteten intensiv gearbeitet wird. Bezeichnend ist dabei die Offenheit des Entwicklungsprozesses, in dem sich Theorie und Praxis - sich wechselseitig korrigierend - stark ineinander verschränken, in dem ständig über das eigene Tun nachgedacht und dessen Effekte aufmerksam registriert werden. Indem sie sich für eine permanente Revision offenhält, ist eine diesem Konzept entsprechende Curriculumplanung nicht affirmativ, sondern auf einen permanenten Diskurs bezogen, offen für neue Anregungen, Wünsche und Erkenntnisse. Ein solches Konzept ist darauf angelegt, den Rahmen traditioneller Fächerungen zu durchbrechen, die Wirklichkeit gleichsam 'vor Ort' zur Sprache zu bringen und auch in sie - zunächst projekthaft - hineinzuhandeln.

So günstige Bedingungen wie in Bielefeld werden sich - jedenfalls vorerst - kaum in der allgemeinen Schulwirklichkeit herstellen lassen. Es können und sollten aber vor der sich in der dortigen Arbeit herausbildenden Folie und vor dem Hintergrund ähnlicher Schulversuche neben anderen Faktoren auch die räumlichen Bedingungen und die materielle Ausstattung an den einzelnen Schulen gesichtet, überprüft und gegebenenfalls verbessert werden.

2. Der Aspekt der Zeit

Mit ihren Schulstunden, -tagen, -wochen und -jahren ist die Schule in den Rahmen der objektiven Zeitmessung eingelassen. Entsprechend muß sich das Kind, dessen Leben sich ja zunächst noch weitgehend im Medium der gelebten Zeit vollzieht, zuerst einmal an die Gesetze der mit Uhren gemessenen Zeit gewöhnen. Was für eine Anforderung das bedeuten kann, bringt Langeveld im Hinblick auf die Schule folgendermaßen zum Ausdruck: "Sie beginnt nicht nur 'auf Zeit', sie endet

auch 'auf Zeit'. Die Uhr der Erwachsenen sagt: 'Es ist fünf nach neun'. Das Kind schaut die Uhr vorwurfsvoll an: Sie ist ja nicht mehr die Gleichgültige, sie zeigt ja an, daß das Leben falsch geht. Sie sagt: 'Du kommst zu spät.' Das Gegenwartserlebnis wird auf einmal dünn und dürftig, man weiß sich nicht zu helfen. Man ist in der vierten Dimension des 'Zu-spät-Seins'."[8] Hier ist plastisch kenntlich gemacht, welcher Zwang für das Kind von der Diktatur des Sekundenzeigers ausgehen kann. Bedenkt man jedoch, daß die gemessene Zeit in unserer Gesellschaft ein lebenswichtiges Orientierungsmedium darstellt und daß das Kind lernen muß, seinen Verpflichtungen in der Zeit pünktlich nachzukommen, so erweist es sich als notwendig, daß es mit der Zeit angemessen umgehen lernt.

Ermöglicht die objektive Zeitmessung dem Menschen einerseits, den verfügbaren Zeit- und Freiheitsraum zu strukturieren und die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll einzuteilen, so kann er andererseits durch sie auch vereinnahmt und gebunden werden. Nestle spricht in diesem Zusammenhang von einer "Antinomie von Freiheitsberaubung und Manipulation einerseits und der Ermöglichung von Freiheit und Selbstbestimmung andererseits" und bemerkt: "Die Planungen der Schulzeit sind immer wieder im Hinblick auf diese beiden Gegensätze zu reflektieren, um vor der Einseitigkeit eines planungslosen Schullebens ebenso zu bewahren wie vor einer totalen Schulzeitplanung. Beide Extreme führen zu Unfreiheit."[9]

Die Zeitplanung und die Einteilung der Zeit sind eine wichtige Voraussetzung für zielgerichtetes Lernen. Andererseits kann aber nicht übersehen werden, daß Lernen durch zu enge planerische Vorgaben oft allzusehr eingeengt wird und sich in der Zwangsjacke zeitlicher Determinierungen schlecht entfalten kann. So sagt Wagenschein im Hinblick auf die bürokratisch verordnete Zeit der sogenannten Kurzstunde, nachdem er wiederholt betont hat, wie wichtig die "Fühlung" des Schülers mit der Sache ist: "Wir nehmen uns nicht die

8) M.J. Langeveld: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. 3. Aufl. Braunschweig 1966, S. 48.
9) W. Nestle: Didaktik der Zeit und der Zeitmessung. Stuttgart 1973, S. 190.

Zeit für das Wichtigste. Und nach 45 Minuten hören wir schon wieder auf, eigentlich ohne angefangen zu haben. O h n e Fühlung mit der Sache hält es nämlich niemand länger als 45 Minuten aus. Man muß dann wechseln. Die Abwechslung tritt als Reizmittel hinzu, kein gutes. M i t Fühlung kann eine - nicht zu große - Klasse drei Stunden intensiv und mit Freude an e i n e r Sache arbeiten; freilich in einer anderen Methode, als die flüchtig-energische ist, die wir uns angewöhnen mußten, um in 45 Minuten etwas hinter uns zu bringen, in das wir uns doch versenken sollten."[10)]

Nimmt man die Bemerkungen von Langeveld und Wagenschein zusammen, so läßt sich folgern, daß sich Lehrer und Schüler aufgrund der relativ engen zeitlichen Vorgaben oft nicht intensiv genug mit dem anstehenden Gegenstand befassen können und immer wieder - das herannahende Klingelzeichen schon im Ohr - zur Hektik getrieben und zur Oberflächlichkeit veranlaßt werden. Dazu kommt das eher lähmende als beflügelnde Gefühl, ständig Pensen 'schaffen' zu müssen. Kurzum: das Zeitkostüm des Schulunterrichts scheint angesichts der in relativ kurzen Zeitabschnitten zu bewältigenden Stoffülle etwas kleinkariert gemustert und zu eng geschneidert zu sein.

Diesem Mißstand könnte durch eine Reduktion der Stoffülle bzw. durch ein intensiveres "exemplarisches" Lehren und Lernen und stärker gegenstandsadäquate Lernzeitlängen begegnet werden. Wieweit allerdings Veränderungen möglich sind, hängt von weiteren Rahmenbedingungen, nämlich von dem Grad der Verbindlichkeit fixierter Lehrplanvorgaben und von der Gesamtorganisation des Unterrichts ab. Unterrichtet ein Lehrer eine Klasse in nahezu allen Fächern, so kann er viel souveräner über die zur Verfügung stehende Zeit verfügen und z.B. auch einmal Epochalunterricht oder fächerübergreifenden Projektunterricht, der sonst ein kompliziertes Kooperationsarrangement mit den Vertretern der anderen Fächer erfordern würde, betreiben. Wird aber nach dem Fachlehrerprinzip unterrichtet, so ist eine solche Dispositionsfreiheit schon aus organisatorischen Gründen nahe-

10) M. Wagenschein: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Bd. I. Pädagogische Schriften. Stuttgart ^{2}1970, S. 338.

zu ausgeschlossen. So grenzt der Stundenplan die dem Lehrer zur Verfügung stehenden Zeiträume ein und zerlegt die Lernzeit der Schüler nach Fächern, die in ihren Inhalten weitgehend an Lehrplanvorgaben und Stundentafeln gebunden sind.

Solche Voraussetzungen und Bedingungen werden vom einzelnen Lehrer selten reflektiert und von den Schülern nach einer bestimmten Eingewöhnungsphase als selbstverständlich hingenommen. Will man demgegenüber den Kindern die Probleme durchsichtig machen und mit ihnen erörtern, die sich bei der Erstellung von Stundenplänen hinsichtlich des Gesamtgefüges einer Schule ergeben, und ihnen die Kriterien aufzeigen, nach denen sie erfolgt, so setzt das voraus, daß sich zunächst erst einmal die Lehrer dieser Umstände stärker bewußt werden.

Nestle berichtet von einem gemäß dem Giel/Hillerschen Curriculumkonzept durchgeführten Unterrichtsversuch mit den Strukturmomenten Identifikation, Interpretation, Manifestation und Integration[11]: Es wurde identifiziert, wie die Schüler die bisherige Schulzeit erlebten und welchen Sinn sie ihr beimaßen. Durch die Interpretation von Gesetzestexten sollten die Schüler "verstehen lernen, daß Schulzeit kein 'Naturereignis' ist, sondern eine gesellschaftliche Übereinkunft mit ganz bestimmten Interessen". Bei der Erörterung des Problems der Verteilung der Stunden im Stundenplan hatten die Schüler Gelegenheit, Alternativen zu entwickeln. Hinsichtlich des Strukturmoments Integration bemerkt Nestle: Die Schüler "reflektierten ... ihre Schulzeit und ihr Lernen als Möglichkeit der Selbstverwirklichung. Sie sollten durchschauen, daß die Erwachsenen das Recht für sich beanspruchen, stellvertretend für sie, die 'Unmündigen', zu entscheiden, d.h. auch, Schulpläne zu konstituieren."

Auf diese Weise wurde den Schülern im Prozeß der "Kommunikation zwischen den Planern der Schulzeit, den für die Realisierung der Pläne verantwortlichen Lehrern und den Schülern als den 'Eingeplanten' " ein Stück ihrer sozio-

11) Siehe zum Folgenden W. Nestle, a.a.O. S. 193 f.

kulturellen Wirklichkeit durchsichtig. Ihnen wurde geholfen, sich als Lernende im Kontext der Schule besser zu verstehen. Diese Erfahrungen und Einsichten der Schüler führen nach Nestles Meinung mit großer Wahrscheinlichkeit zu einer Erweiterung ihrer Handlungskompetenz auch in anderen Bereichen unserer soziokulturellen Wirklichkeit: "Indem sich die Schule an der Bildung eines kritischen Bewußtseins gegenüber allen Formen institutionalisierter Zukunftsplanungen beteiligt und sie als menschliche Produkte lehrt, erweitert sie den Handlungsspielraum der Schüler in der komplexen sozialen Realität und erleichtert ihnen die Bildung eigener Zukunftsperspektiven."[12)]

3. Die Schule als gesellschaftliche Institution

Stellen auch die Anlage von Gebäuden, die Räumlichkeiten, ihre Ausstattung mit Geräten und Materialien sowie der zeitliche Bezugsrahmen wesentliche Bedingungen für unterrichtliche Planungsprozesse dar, so bestimmen die institutionellen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen wohl noch nachhaltiger das Organisationsgefüge der Schule und die im Unterricht sich abspielenden Lehr- und Lernvollzüge. Dabei stehen sie nicht nur - man denke etwa an den Lehrplan und an den Stundenplan - mit den vorher genannten Voraussetzungen in enger Beziehung, sondern wirken sich vor allem auch auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern aus. Indem sie deren Rollenverständnis gleichsam vorprägen, beeinflussen sie die unterrichtliche und erzieherische Arbeit in der Schule und die in ihr sich abspielenden Sozialisationsprozesse entscheidend.

Um die Schule als Sozialisationsinstanz und als geplante und planende Institution in ihrer Besonderheit besser in den Blick zu bekommen, wollen wir sie zunächst kurz von anderen Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen abheben. Danach soll die Schule als Institution der Gesellschaft charakterisiert und, ausgehend vom Topos der 'totalen Institution', das Anliegen der Entschulungsdebatte umrissen werden.

12) W. Nestle, a.a.O. S. 204.

Während sich das Lernen in der Schule vor dem Hintergrund zweckhafter Veranstaltungen und organisierter Maßnahmen vollzieht, laufen die Lernprozesse in der Familie vorwiegend unorganisiert ab. Mag dem Erziehungsverhalten der Eltern oft auch eine bestimmte Erziehungsprogrammatik zugrundeliegen, so kann hier doch nicht von einem ausdrücklichen Erziehungsplan die Rede sein. Vielmehr spielt sich das elterliche Verhalten weitgehend in Form bestimmter Reaktionen auf das jeweilige Verhalten des Kindes ab, welches dann entsprechend gelobt, bestraft oder ermahnt und an welches gegebenenfalls appelliert wird.

Wenn Roth bemerkt, in jeder einfachen erzieherischen Zurechtweisung stecke eine "Antizipation jenes Verhaltens, wie es sich eigentlich hätte vollziehen sollen"[13], so bringt er damit zum Ausdruck, daß jedes Erzieherverhalten von einem bestimmten Normhintergrund geprägt ist, der indirekt die Zielrichtung erzieherischer Maßnahmen anzeigt, ohne daß diese Ziele ausdrücklich formuliert oder immer bewußt wären. In diesem Zusammenhang läßt sich feststellen, daß bestimmte Berufsvorstellungen oft prägnanter im Zielhorizont der Erziehung stehen als so abstrakte Zielvorstellungen wie Selbständigkeit, Mündigkeit usw.

Im Interaktions- und Kommunikationsprozeß zwischen Eltern und Kindern sind - wie gesagt - im allgemeinen nicht ausdrücklich formulierte Erziehungsziele wirksam, sondern vielmehr bestimmte Normvorstellungen, die den Beteiligten oft gar nicht als solche bewußt sind. Je stärker allerdings das Bewußtsein von der Normgeleitetheit des eigenen Verhaltens ist, desto mehr dürfte auch die Erziehung von bestimmten normativen Leitkategorien geleitet sein. Dabei können sich bewußt akzeptierte Normen bzw. bestimmte Wertvorstellungen in Erziehungsprinzipien niederschlagen, unter deren Leitung Erziehung als ein relativ planvolles Geschehen erscheinen kann. Demgegenüber stellt sich die Erziehung bei einem weniger ausgeprägten Normenbewußtsein in ihrer starken Situationsverhaftetheit eher als ein reaktives Geschehen dar.

---

13) H. Roth: Pädagogische Anthropologie. Bd. I. Hannover ^{3}1971, S. 78.

Sind die Erziehungs- und Lernprozesse in der Schule auch viel ausdrücklicher und bewußter auf bestimmte Normen und Ziele ausgerichtet, so gilt doch für sie nicht weniger als für die familiale Erziehung, daß sich das "verborgene Zentrum des Menschen" - wie Spranger sagt[14] - einer kausalen Beeinflussung, die nur äußerlich durch Zwang möglich wäre, entzieht. Damit soll nicht verkannt werden, daß der junge Mensch im erzieherischen Umgang (und darüber hinaus auch durch die sogenannten 'geheimen Erzieher') immer in irgendeiner Weise beeinflußt wird. Das 'Lernen am Modell' z.B. und bestimmte Erwartungshaltungen, wie sie sich etwa im Prinzip der Delegation zeigen oder wie sie dem Pygmalion-Effekt zugrundeliegen[15], sind Belege dafür, daß es in jedem Erziehungsfeld, also auch in der Schule, neben den bewußten und beabsichtigten Einwirkungen subtile Steuerungsprozesse und eine Fülle unbewußter Einflüsse gibt. Dabei reicht das Spektrum vom Geplanten über das erzieherisch Beabsichtigte, aber nicht Geplante, von nicht erzieherisch gemeinten absichtlichen Handlungen, die sich aber erzieherisch günstig oder ungünstig auswirken[16], bis hin zu unabsichtlichen Handlungen bzw. Verhaltensweisen, die jederzeit eine erzieherische Bedeutung gewinnen können.

Ist das Familienleben allgemein durch hautnahe persönliche Kontakte und starke emotionale Beziehungen gekennzeichnet, so vollziehen sich die Interaktionen im Rollengefüge der Schule in größerer Distanziertheit und Disziplinertheit. Hat das Lernen in der Familie einen starken funktionalen Bezug zur konkreten Lebenssituation, so geht es in der Schule fast ausschließlich um von konkreten Lebenssituationen abgehobene, auf unsere Vorstellungswelt bezogene 'Inhalte'. Ist auch ein Teil der Lerneinwirkungen in der Schule funktional, so stellt diese jedoch im Vergleich zur Familie

14) Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen..., S. 124. - Vgl. auch zum Folgenden Teil B, Kap. III,4 dieser Arbeit.

15) R. Rosenthal/L. Jacobson: Pygmalion im Unterricht. Weinheim ^{2}1974. - Vgl. zu dem von uns hier angesprochenen Zusammenhang auch O.F. Bollnow: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg ^{3}1968.

16) Vgl. M.J. Langeveld: Das Absichtliche und Unwillkürliche in der Erziehung und der Erziehungskunde. In: Die Sammlung 1954, S. 31.

ein stark durch bewußte Intentionalität gekennzeichnetes Lernfeld dar. Die vor der Öffentlichkeit zu legitimierende Ausformulierung der Ziele, die weitgehende Planung der Voraussetzungen, des Verlaufs und der Ergebnisse des unterrichtlichen Lernens weisen die Schule als eine organisierte Institution der Gesellschaft aus.

Erziehungsinstitutionen lassen sich u.a. nach dem Grad ihrer Organisiertheit voneinander unterscheiden. Ist unter dieser Perspektive der Planungsgrad in multifunktionalen Institutionen im allgemeinen relativ gering, so wird Planung in stärker instrumentalen, stark auf einen bestimmten Zweck hingerichteten Institutionen viel ausgeprägter betrieben. Dabei wird, je höher der Grad der Organisiertheit ist, desto mehr die Anpassung des einzelnen an die vorgegebenen Strukturen und Bestimmungen verlangt. So herrscht in 'totalen Institutionen', wie in totalitären Systemen allgemein, eine so extreme Festlegung und Verzweckung der Handlungs- und Lebensvollzüge, daß der Mensch in ihnen zu einem lebenden Instrument der Organisation degradiert und gewaltsam zur Einhaltung der vorgegebenen Ordnung gezwungen zu werden droht. Je mehr in einer solchen Institution das Verhalten vordefiniert ist, desto geringer ist der Handlungsspielraum des einzelnen.

Beziehen sich Begriffe wie 'Lehrplan', 'Stundenplan' usw. auf die Institution Schule - sie weisen auf die große Planmäßigkeit des Lernens in ihr ebenso hin wie auf dessen Pflichtcharakter -, so ist die Verwendung des Begriffs 'Erziehungsplan' offenbar auf sozialpädagogische Einrichtungen begrenzt. Nach R. Weinschenk stellt z.B. der Erziehungsplan im Heim "den vorläufigen Behandlungsplan eines jungen Menschen dar, in dem die einzelnen Schritte und Maßnahmen zur Beseitigung seiner individuellen Defizite und ganzheitlichen Entfaltung fortgeschrieben werden. Er prognostiziert die verschiedenen Stufen und sozialpädagogischen

Hilfen der im Einzelfall übernommenen Erziehungsaufgabe."[17)]

Eine so geartete Planung - man denke etwa auch an die für einzelne Strafgefangene aufgestellten Vollzugspläne - ist dadurch gekennzeichnet, daß auf der Grundlage bestimmter diagnostizierter Defizite eine bestimmte Therapie ansetzt, die für alle mit dem 'Edukanden' interagierenden Bezugspersonen verbindlich ist. So kann der Vollzug des Plans auch bei einem Wechsel des Personals fortgesetzt werden. Zwischenzeitliche Erfolgskontrollen können zu Korrekturen bzw. einer Veränderung der Erziehungs- bzw. Behandlungskonzeption führen. Hier kommt es stärker als bei Behandlungsplänen in der Medizin, die weitgehend auf naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten aufbauen kann, auf die 'Mitarbeit' des 'Klienten' und die Berücksichtigung seiner individuellen Situation an. Daß jedoch die institutionellen Rahmenbedingungen z.B. in Strafanstalten und 'geschlossenen' Heimen, in denen eine nahezu totale Kontrolle herrscht[18)], die Erreichung des Zwecks solcher 'Pläne' oft genug verhindern, hat dazu geführt, das verstärkt 'offene' Heime und ein 'offener' Strafvollzug gefordert wurden - mit dem Argument, daß ohne gewisse Freiräume autonomes

17) R. Weinschenk: Der Erziehungsplan für das Heimkind. Sonderdruck aus der Zeitschrift "Jugendwohl" 10/1974, S. 349 - 362; hier S. 352; s. zum Folgenden S. 353 ff. Inhaltlich muß eine "umfassende pädagogische Planung" nach Weinschenk folgende Fragenkomplexe enthalten:
1. Anamnetische Erhebung und psycho-soziale Diagnose hinsichtlich der familiären und sozialen Ausgangssituation; daraus abgeleitet: "realistische Prognosen" für die Planung.
2. Sichtung der Entwicklungs- und Verhaltensstörungen sowie "ganzheitliche Erfassung des Kindes"; Erstellen eines "Persönlichkeitsschemas", welches die Faktoren Personales, Soziales und Ethisch-Religiöses im Heimbereich, den kognitiven Fähigkeiten im Bereich der Schule und das Bezugssystem zu den Eltern berücksichtigt.
3. Erziehungsmaßnahmen, die während der Erziehungshilfe zu organisieren und zu planen sind.
4. Einplanung der Mitarbeit der Eltern.
5. Realistische Zeitplanung, "d.h. sie müßte bei aller Unberechenbarkeit versucht werden".

18) Vgl. H. Thiersch (Institution Heimerziehung. Pädagogischer Schonraum als totale Institution. In: Realistische Erziehungswissenschaft. Festschrift für H. Roth. Hannover 1972, S. 411): "In der totalen Institution ... gelten die Regeln rigid, und immer; die dauernd kontrollierbare Ordnung ist unentrinnbar. Der Heranwachsende ist damit überanstrengt, immer erzogen zu werden, Initiativen und Entscheidungen in offenen Situationen gibt es nicht."

Handeln weder gelernt werden noch sich bewähren könne.

Was die Schule betrifft, so bemerkt Hierdeis, daß es bei der jetzigen Organisationsform der Schule kaum möglich sei, die Schüler zu "Individualität, Selbständigkeit und zukunftsorientiertem Leistungsverhalten" zu erziehen und daß es der Lehrer in dieser Hinsicht nicht zuletzt wegen der relativ starren Organisationsstrukturen und der Selektionsfunktion der Schule äußerst schwer habe: "Schließlich entsprechen die gezielten (intentionalen) und individualisierenden Erziehungsversuche des Lehrers nicht dem auf Schematisierung angelegten organisatorischen Rahmen und bleiben daher weitgehend ohne Effekt. Nachhaltiger wirken sich dagegen auf die Dauer die unbeabsichtigten (funktionalen) Einflüsse der Institution aus: die von ihr unaufhörlich ausgehende Aufforderung an den Schüler, sein Verhalten anzupassen und konvergent zu denken, die jahrelange Abhängigkeit von emotional selten bejahten Lehrpersonen, die Unterwerfung unter ein strenges Kontroll- und Auslesesystem"[19]. Offenbar wirken in der so umrissenen Situation zwei Faktoren zusammen: die eingeschliffenen Verfahrensweisen erschweren den Übergang zu neuen Organisationsformen, und gesellschaftliche Anforderungen wirken von außen in die Schule hinein und drohen pädagogisches Handeln zu deformieren. Es zeigt sich, daß die Binnenstruktur der Schule keinesfalls autonom, sondern über die verschiedensten Außenbeziehungen mit der Gesellschaft und dem politischen System verknüpft ist.

Die Schule ist zunächst eine Einrichtung, die verwaltet wird. In der Schulgesetzgebung und in den Verordnungen des Schulamts ist das Feld der Handlungsmöglichkeiten in der Schule in juristisch abgesicherter Form umgrenzt und in den Schulordnungen weiter abgesteckt. In einer solchen Hierarchie der Verordnungs- und Entscheidungsinstanzen, von denen entsprechende Sanktionen ausgehen, werden von bestimmten Personen und Personengruppen Anordnungen getroffen, denen andere nachzukommen haben. Allerdings

19) H. Hierdeis: Erziehungsinstitutionen. Bd. 3 von: Pädagogik. Eine Einführung. Hg. von E. Weber. Donauwörth 1974, S. 87.

können diese Rahmenbedingungen von Unterricht je nach Schulart, Schultyp und Aufsichtsbehörde recht unterschiedlich sein. Daß sich dabei auch spezielle Zielstellungen und Traditionen einer bestimmten Schule bzw. Schulart in besonderer Weise auswirken können, sieht man, wenn man etwa eine Hauptschule, ein Gymnasium oder eine Berufsschule miteinander vergleicht und diese wiederum mit Einrichtungen wie der Waldorfschule, der Odenwaldschule oder mit Summerhill, wo - um nur ein Beispiel zu nennen - der Stundenplan zwar für die Lehrer, nicht aber für die Schüler verbindlich ist[20].

Der zunehmende Konkurrenzdruck in den Schulen heute ist ein Indiz für den engen Zusammenhang von Schule und Gesellschaft. Wie sehr die Entwicklungen im Bildungswesen ein Reflex gesellschaftlicher Entwicklungen sind, wollte auch Th. Ballauf zum Ausdruck bringen, als er schon vor längerer Zeit in seinem Buch "Schule der Zukunft" unter der Überschrift "Totale Schule" mit polemisch-kritischem Akzent bemerkte: "So gehört zur Schule der Zukunft auch ein einheitliches Prüfungswesen, das von zentraler Stelle aus geleitet wird. Die Wertung der Leistung hat nach einem Punktsystem zu geschehen. Dadurch werden am besten subjektive Voreingenommenheit, Beeinflussung und persönliche Prüfungseigentümlichkeiten vermieden.

Es darf daher keine ungeregelten Ausbildungswege mehr geben, die nicht zugelassen und überwacht werden. Mit anderen Worten, die künftige Schule muß total sein. Nur so entspricht sie in ihrem Aufbau, ihren Ausbildungsplänen, in ihrer instrumentalen wie personalen Ausstattung und in ihren Leistungsnormen der modernen Gesellschaft, ihrer Wirtschaft, ihrer Technik und deren Nachwuchsbedarf. Eine Ausbildung, die nicht schulisch vor sich geht, darf es in Zukunft nicht mehr geben. Das aber heißt doch: Bildung muß einer straffen Ausbildung weichen. Der Schule Bildung zur Aufgabe zu machen, würde bedeuten, sie ihrem Zweck zu entfremden und

20) Siehe A.S. Neill: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbek bei Hamburg 1969, S. 23. Neill schreibt (S. 22): "Als meine Frau und ich die Schule gründeten, hatten wir einen Grundgedanken: die Schule kindergeeignet zu machen - nicht die Kinder schulgeeignet. ... Wir machten uns also daran, eine Schule zu schaffen, in der die Kinder die Freiheit haben sollten, sie selbst zu sein."

sie einem zwecklosen, planlosen Müßiggang auszuliefern. Wer wollte das in Zukunft weiterhin verantworten? Wer von uns wollte und sollte das bezahlen?

Unnötig hinzuzufügen, daß die Schule sich auch der Wirtschaft, der Industrie und Verwaltung durch eine Fünf-Tage-Woche anpassen wird!"[21)]

Die gegenwärtige Situation ist durch ein hohes Maß an Ambivalenz gekennzeichnet. Auf der einen Seite verstärkt sich die Selektionsfunktion der Schule dadurch, daß angesichts der Arbeitsplatzknappheit die schulischen Abschlußzeugnisse eine immer größere Rolle hinsichtlich der Berufs- und Sozialchancen der Schüler spielen. Von da her wird das Bemühen um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse verständlich, welches allerdings zu Normierungen führt, die einer Außengelenktheit des Lernens Vorschub leisten. Dabei trägt vor allem die Intensivierung der Leistungsmessung zu einer Verschärfung des Konkurrenzverhaltens unter den Schülern bei, welches seinerseits das kooperative soziale Lernen behindert, wenn nicht gar verhindert.[22)] Vor diesem Hintergrund droht der Spielraum für freie Formen schulischen Lernens immer mehr eingeengt zu werden.

Auf der anderen Seite ist - angesichts dieser Situation - der Ruf nach einer "Humanisierung" oder auch "Pädagogisierung" der Schule unüberhörbar. - Schon seit Beginn der 70er Jahre richtet sich die von Illich ausgelöste Debatte, bei der es um eine "Entschulung der Gesellschaft"[23)] oder besser: um eine Entinstitutionalisierung des Lernens geht, gegen eine "zur totalen Institution gewordene Schule"[24)]. Im Zentrum dieser Diskussion steht die Frage, wie sinnvolles Lernen ermöglicht werden kann. Dazu schreibt Illich: "Tatsächlich ist Lernen diejenige menschliche Tätigkeit, die am

21) Th. Ballauf: Schule der Zukunft. 2., erw. Aufl. Bochum o.J., S. 13.
22) Vgl. H. Halbfas: Soziales Lernen im schulischen Konkurrenzsystem. In: Neuorientierung des Primarbereichs. Hg. von H. Halbfas, F. Maurer, W. Popp. Bd. 2: Lernen und soziale Erfahrung. Stuttgart 1974, S. 188 - 201.
23) I. Illich: Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek b. Hamburg 1973.
24) H. von Hentig: Schule als Erfahrungsraum? S. 16.

wenigsten der Manipulation durch andere bedarf. Das meiste Lernen ist nicht das Ergebnis von Unterweisung. Es ist vielmehr das Ergebnis unbehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung. Die meisten Menschen lernen am besten, wenn sie 'dabei sind'. Trotzdem zwingt sie die Schule, ihr persönliches, kognitives Wachstum mit komplizierter Planung und Manipulation gleichzusetzen." Und er fährt fort: "Hat jemand erst akzeptiert, daß Schule nötig ist, so fällt er leicht andern Institutionen anheim. Lassen junge Menschen es erst einmal zu, daß ihre Phantasie durch Unterweisung nach Curriculum geformt wird, so werden sie für institutionelle Planung jeglicher Art konditioniert. 'Unterweisung' vernebelt den Horizont ihrer Phantasie."[25] Illich geht es darum, die schulische Monopolisierung des Lernens aufzubrechen und die Lernenden wieder stärker zu Subjekten ihres Lernens zu machen. In diesem Sinne bemerkt er: "Die Zukunft hängt mehr davon ab, daß wir uns Institutionen aussuchen, die ein Leben schöpferischen Tuns fördern, als daß wir neue Ideologien und technische Verfahren entwickeln."[26]

Bleibt dieser Ansatz, den man vor dem Hintergrund seines Wirkens in Amerika, vor allem in Cuernavaca, sehen muß, nach Illichs eigenen Worten noch weitgehend bei einer Kritik pädagogischer Technologie stehen[27], so versuchen Dauber u.a. die Illichschen Einsichten zu instrumentieren und für die pädagogische Diskussion um veränderte institutionelle Voraussetzungen für das Lernen in unserer Gesellschaft fruchtbar zu machen. Dabei nennt Dauber sechs alternative institutionelle Bedingungen zu den einschlägigen Merkmalen schulisch organisierter Lernprozesse: "1. Die Aufnahme oder Ablehnung von Lernangeboten liegt in der Verantwortung der Lernenden. 'Schule' kann am 'Schüler' scheitern, nicht umgekehrt. 2. Die Lernenden bilden Interessengruppen, die von den Teilnehmern aus gesehen heterogen zusammengesetzt sind. 3. Die Lerninhalte stammen aus dem Lebens- und Arbeitszusammenhang der Lernenden und sind

25) A.a.O. S. 51.
26) A.a.O. S. 63.
27) I. Illich im Vorwort zu: H. Dauber/E. Verne (Hg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten. Reinbek bei Hamburg 1976, S. 7.

relevant für diese. 4. Es gibt keine professionellen Lehrer, die über 'Wissen verfügen', sondern jedermann hat das Recht, andere an seinem Wissen und seinen Erfahrungen teilhaben zu lassen. 5. Die Lerngruppe arbeitet nicht gegeneinander im Kampf um die 'vorderen Plätze', sondern ist bestrebt, sich gegenseitig im Lernen zu unterstützen. 6. Lernen ist zeitlich und räumlich integriert mit dem sonstigen Leben und der beruflichen Arbeit."[28] - Diesen Vorschlägen, die sich weitgehend auf Lernprozesse im Rahmen der Erwachsenenbildung beziehen, liegt die Absicht zugrunde, die Entschulungsdebatte aus der "Sackgasse einer negativen Technokratiethese"[29] durch eine "Verknüpfung von beiläufigem Lernen im Lebens-, Arbeits- und Freizeit-Milieu mit curricular geplantem und gezielt organisiertem Lernen" herauszuführen. Es geht also - unter Zurückweisung einer 'Belehrung' im traditionellen schulischen Sinn - um eine stärkere direkte Teilhabe an gesellschaftlich relevanten Lernprozessen.

Von den verschiedensten Seiten werden immer wieder Belege dafür angeführt, daß die etablierten Erziehungssysteme den Anforderungen der dynamischen Gesellschaft nicht mehr gewachsen sind.[30] Die Vorschläge, wie diesem Zustand abgeholfen werden könnte, laufen zumeist auf eine flexiblere Berücksichtigung neuer Gegebenheiten sowie der konkreten Lebenswelt der jeweils situativ Betroffenen hinaus.

Eine besondere Wirkung hat in diesem Zusammenhang die Pädagogik Paolo Freires[31] gehabt. Obwohl in der besonderen Situation Lateinamerikas entwickelt, stellt sie auch für die traditionellen Bildungssysteme Europas eine Herausforderung dar. Auffällig ist - übrigens ähnlich wie bei Rogers - die häufige Verwendung der Begriffe 'Freiheit' und 'Lernen'. Lehren bedeutet nicht Programmieren, sondern Problematisieren. Lernen wird als ein von 'Lehrenden' und

28) H. Dauber: Entschultes Lernen an der Hochschule? Ansatzpunkte in der Lehrerbildung, a.a.O. S. 87 f.
29) A.a.O. S. 12; das folgende Zitat S. 65.
30) Siehe dazu vor allem E. Faure u.a.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek b. Hamburg 1973.
31) Etwa: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg 1973.

'Lernenden' gemeinsam vollzogener Prozeß aufgefaßt, in dem die Wirklichkeit zur Sprache gebracht und in ihren Strukturen durchsichtig gemacht wird. Daß dabei mit der Problematisierung dieser Wirklichkeit zugleich ein Veränderungspotential freigesetzt wird, haben Freires großangelegte Alphabetisierungskampagnen unter Beweis gestellt. Denn weshalb sollte das brasilianische Militärregime ihn sonst verhaftet und des Landes verwiesen haben?

Lernen im Sinne von Freire kann als ein Prozeß der Befreiung zu sich selbst als in der Welt handelndes Subjekt aufgefaßt werden. Wenn der Zentralbegriff dieser Pädagogik nicht mehr Erziehung, sondern Lernen ist, dann deutet das auf die Tatsache hin, daß in ihr jedes Verfügen des einen Menschen über den anderen - und sei dieser auch weniger 'mündig' - negiert wird. Hinsichtlich der Situation in der Schule würde das vom Lehrer u.a. den Verzicht auf ein Planungsmonopol und die Zurücknahme institutionell zugesicherter Macht sowie eine stärkere Würdigung des Kindes, seiner Probleme, Bedürfnisse und Interessen erfordern.

Bevor wir uns den damit angesprochenen Problemen zuwenden, wollen wir diesen Abschnitt mit einem Zitat von Husén abschließen, welches das bisher Gesagte, wenn auch etwas drastisch formuliert, in seinem wesentlichen Akzent zusammenfaßt: "Ähnlich wie Gefängnisse und Krankenhäuser für Geisteskranke bemühen sich die Schulen, ihre Klienten von der übrigen Gesellschaft und deren Probleme zu isolieren. Durch einen abstrakten Verbalismus werden die Jugendlichen von der Gesellschaft der Erwachsenen abgeschirmt. Sie müssen in Zukunft früher als jetzt die Möglichkeit haben, die Rolle der Erwachsenen kennen zu lernen, erfahren, daß sie ernst genommen werden und dadurch auch lernen, selbst Verantwortung zu übernehmen - und dürfen nicht daran gehindert werden."[32)]

4. Das 'Planungsmonopol' und die 'Macht' des Lehrers

In unseren Ausführungen über den Lehrer als Planungsinstanz[33)] waren wir im wesentlichen davon ausgegangen, daß

32) T. Husén: Schulkrise. Weinheim 1974, S. 11.
33) Teil B, Kap. II (und III) dieser Arbeit.

der Lehrer den Verlauf des Unterrichts und dessen Inhalte bestimmen könne, ohne weiter nach den Abhängigkeiten zu fragen, denen er selber untersteht, auch wenn wir auf entscheidende Grenzen seines Planens hingewiesen haben. Es wurde nicht ernsthaft in Zweifel gezogen, daß der Lehrer den Unterricht allein zu planen habe, auch wenn angenommen wurde, daß er dabei die Belange der Schüler zu berücksichtigen habe. Angesichts der Tatsache, daß diese oft erst in unvorhersehbarer Weise in der Unterrichtssituation selber zum Ausdruck kommen, wurde gefordert, daß der Lehrer disponibel sein und sich flexibel auf die Anforderungen des Unterrichts einstellen müsse.

Wenn im Zusammenhang mit der Forderung nach einer Öffnung der Lernprozesse für die Beteiligung der Schüler immer wieder das 'Planungsmonopol' des Lehrers attackiert wird, so kann damit nicht unterstellt werden, der Lehrer könne die Inhalte und Ziele des Unterrichts autonom bestimmen und setzen. Mag er auch einen großen Handlungsspielraum hinsichtlich der Verfahrensweise und eine gewisse Entscheidungsfreiheit bei der Auswahl der Inhalte haben, so ist er doch weitgehend an das im Lehrplan Vorgegebene und Vorentschiedene gebunden. Es ist seine Aufgabe als autorisierter Rollenträger, diese Vorgaben in konkrete Lernprozesse umzusetzen, d.h. den Unterricht den vorgegebenen Zielen und Inhalten gemäß zu planen, zu organisieren und durchzuführen.

Allerdings haben sich die Auffassung von der Planungsfunktion des Lehrers und die Anforderungen an seine Planungskompetenz - wie wir gesehen haben - stark gewandelt. Lief die Entwicklung der Unterrichtstechnologie und zu Beginn auch die Curriculumdiskussion stark darauf hinaus, den Lehrer in seiner Funktion als Initiator und Begleiter konkreter Lernprozesse zurückzudrängen, so wurden diese Funktionen im Verlauf der Curriculumdiskussion und in der Auseinandersetzung mit dem technologischen Ansatz wieder stärker akzentuiert.[34] Und wenn darüber hinaus im Zusammenhang der Diskussion um offene Curricula vom "Planungsmonopol"

34) Vgl. jedoch H. Hacker: Curriculumplanung und Lehrerrolle. Weinheim 1975, S. 85 f.

des Lehrers die Rede ist, so soll damit dessen Recht, über die Unterrichtsziele, -gegenstände und -verfahren nach Maßgabe des Lehrplans allein zu bestimmen, in Frage gestellt werden. Zugleich wird eine Mitwirkung der Schüler gefordert als ein "Versuch, den Prozeß der Identifikation der Schüler auf Grund einer - bei mangelnder Begründung revidierbaren - offenen Darstellung und Rechtfertigung der unterrichtlichen Intentionen zu erreichen"[35]. Das soll besagen, daß der Lehrer die Aufgabe habe, die Schüler dazu anzuregen, sich die vorentworfenen Lehrziele als Ziele des eigenen Handelns und Lernens zu eigen zu machen oder durch kritische Stellungnahme ihre Revision zu bewirken. Weitere Mitbestimmungsmöglichkeiten liegen z.B. darin, den Schülern verschiedene Lernangebote und Bearbeitungsvorschläge zur Wahl zu stellen.

Eine solche Mitwirkung der Schüler, die dem Zweck dient, sie hinsichtlich der Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse selbständiger und entscheidungsfähiger zu machen, setzt eine Zurücknahme der Dominanz des Lehrers bei der Planung des Unterrichts und einen ganz bestimmten 'Führungsstil' voraus. Ist autoritäres Erzieherverhalten durch informations- und handlungsmonopolistische Tendenzen und entsprechende Verhaltensvorschriften für die Adressaten gekennzeichnet, so deuten Termini wie 'demokratischer' (Lewin/Lippit/White), 'sozialintegrativer' (Tausch/Tausch), 'emanzipatorischer' (Mollenhauer), 'nicht-direktiver' (Flanders), 'personzentrierter' (Rogers) und 'schülerzentrierter' Unterricht auf eine Entwicklung hin, die auf mehr Mitspracherechte und eine größere Entscheidungsfreiheit der Schüler und damit zugleich auf die Auflösung der Frontalsituation in der Klasse hinausläuft.

War die alte 'Führungsstil'-Forschung durch ein einseitiges Ausgehen vom Lehrerverhalten als 'unabhängiger Variable' und damit unter Vernachlässigung der "Tatsache w e c h s e l s e i t i g e r Erfahrungsbildung im Erziehungspro-

35) R. Messner: Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler. In: A. Garlichs/K. Heipcke/R. Messner/H. Rumpf: Didaktik offener Curricula. Weinheim 1974, S. 14.

zeß" durch ein "sehr einseitiges Wirkungsverhältnis"[36] gekennzeichnet, so geht es in neueren Ansätzen nicht nur um die Wirkung des Lehrers und seines Verhaltens und Handelns auf die Schüler, sondern immer auch um den Einfluß der Schüler auf den Lehrer. Dabei wird der Unterricht nicht im Sinne eines mechanischen Kommunikationsmodells (Sender - Empfänger ...), sondern als ein Prozeß wechselseitiger Kommunikation aufgefaßt, in dem es nicht einfach um Informationsaustausch, sondern um ein Miteinander-Handeln geht. Wird dabei auch zu Recht eine möglichst symmetrische Kommunikation angestrebt, so lassen sich jedoch deren durch die Rolle und die 'Macht' des Lehrers bedingten Grenzen weder übersehen noch wegretuschieren. Zudem darf der für den Unterricht konstitutive Informationsvorsprung des Lehrers, der immer auch ein Kommunikationsgefälle zwischen Lehrer und Schüler bewirkt, keinesfalls ignoriert werden.

Nach Ulich weist die Lernsituation des Schülers im Hinblick auf das Machtproblem "zwei charakteristische Merkmale auf, die die wichtigsten Machtquellen des Lehrers darzustellen scheinen und insofern die große (und zu einem Teil vermeidbare!) Abhängigkeit des Schülers bedingen". Das sind zum einen "das Informationsmonopol des Lehrers, die starre Reglementierung der Kommunikation und die soziale Isolierung der Schüler im Unterricht", die den Schüler von den Orientierungshilfen des Lehrers abhängig machen. Und das ist zum anderen die "Schaffung künstlicher Bedürfniszustände beim Schüler: Die Knappheit der Mittel und die Konkurrenzsituation kann man bei näherem Hinsehen nur als schlechten Ersatz für andere Möglichkeiten der Motivierung betrachten. Das Bedürfnis nach guten Noten, nach Anerkennung durch den Lehrer, nach einer guten Position im Leistungskampf der Schüler gegeneinander ist auf die Schaffung von Mangelzuständen (künstliche Deprivation) zurückzuführen, die weder eine Beziehung zur Lebenswelt und zu den 'natürlichen' Interessen der Schüler haben noch in einem notwendigen psychologischen Zusammenhang mit den zu initiierenden Lernprozessen stehen."[37]

---

36) D. Ulich: Soziale Beziehungen und Probleme der Macht in pädagogischen Interaktionen. In: Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 2: Lernen und soziale Erfahrung. Hg. von H. Halbfas, F. Mauser, W. Popp. Stuttgart 1974, S. 120 f.

37) D. Ulich, a.a.O. S. 128 f.

Die Macht des Lehrers gegenüber dem Schüler, die institutionell abgesichert ist, dokumentiert sich auf vielerlei Weise. Sie zeigt sich nicht nur darin, daß er 'Lernziele' setzen und bestimmte Lernprozesse notfalls erzwingen kann (wobei allerdings die Nebeneffekte nicht übersehen werden dürfen), sondern auch darin, daß er befugt ist, die Kommunikationswege nach seinem Gutdünken festzulegen und letztlich allein Bewertungen und Einstufungen vorzunehmen und über falsch und richtig zu entscheiden.[38] Indem er über eine solche Machtfülle verfügt, kann er entscheidend in das Leben anderer Menschen eingreifen.

In der Macht des Lehrers sieht Ulich die Grundlage für die Möglichkeit von 'Führung', wobei er Führung als das "tatsächliche Bemühen um Verhaltenskontrolle bzw. die Fähigkeit zur erfolgreichen sozialen Einflußnahme auf andere"[39] bezeichnet. Er betont, daß es notwendig sei, bei der Analyse der Wirkung bestimmter Führungsstile auf das Verhalten der Schüler den Machtfaktor in Rechnung zu stellen[40], und fordert im Anschluß an die Axiome kommunikativen Verhaltens von Watzlawick u.a.[41], das Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation durch die Einführung des Konzepts der 'sozialen Macht' zu ergänzen. Macht definiert er dabei als die "Möglichkeit, das Verhalten anderer durch die Verfügung über Belohnungs- und Bestrafungsmittel auf ein gegebenes Ziel hin zu beeinflussen"[42].

Können die Rollenfixiertheit des Lehrers und auch die des Schülers und das ihnen entsprechende Machtgefälle auch auf metakommunikativer Ebene durchsichtig gemacht werden, so

38) Vgl. H. Hielscher: Offene Lernsituationen - warum und wie? In: Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 6: Spielen, Handeln und Lernen. Hg. von H. Halbfas, F. Maurer, W. Popp. Stuttgart 1976, S. 80.
39) D. Ulich, a.a.O. S. 123.
40) A.a.O. S. 129 f.: "Man könnte z.B. die häufig festgestellte Überlegenheit eines 'sozial-integrativen' oder 'demokratischen' Führungsstils über autoritäre Formen der Einflußnahme auf die Verwendung unterschiedlicher Machtquellen zurückführen, ohne dabei einer Täuschung über die Ziele der 'demokratischen' Beeinflussung anheimfallen zu brauchen."
41) P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern ^{4}1974, S. 50 - 71.
42) A.a.O. S. 123.

können sie doch bei allem Bemühen um symmetrische Kommunikation nicht ganz aufgehoben werden. Wird sich der Lehrer auf der einen Seite auch immer als 'Anwalt des Kindes' verstehen, so ist er auf der anderen aber immer auch ein 'Agent der Gesellschaft', der letztlich zwei oft widersprüchliche Funktionen zu erfüllen hat: er muß die Schüler qualifizieren und bewirkt damit zugleich ihre Selektion.

Bei all dem muß bedacht werden, daß der Lehrer nicht nur Machtträger ist, sondern daß über eine bürokratische Entscheidungshierarchie zugleich Macht über ihn ausgeübt wird.

Nach J. Ruhloff steht der Lehrer "an unterster Stelle einer Kompetenzpyramide"[43], die vom Schulleiter über das Schulamt und Oberschulamt bis zum Kultusministerium ansteigt. Nach seiner Meinung sind die Lehrer, indem sie bei der gegenwärtigen Organisationsstruktur der Schule ständig beaufsichtigt, reglementiert und kontrolliert und in ihrer Entscheidungs- und Handlungsfreiheit beschränkt werden, die "abhängigsten Herrschaftsorgane ..., abhängiger noch als die Schüler". Ruhloff spricht geradezu vom Lehrer als einem "Objekt von Herrschaftsausübung", weist aber zugleich darauf hin[44], "daß auch extreme Mißverteilungen von Macht den benachteiligten Partner nicht in jeder Beziehung, also absolut 'machtlos' machen". Seine Kritik an einer übermäßigen Abhängigkeit und der einseitigen Rechenschaftspflicht des Lehrers untermauert er mit Beispielen wie diesen: "Bestimmt ihn das Schulamt zum Klassenlehrer für die 5. Klasse, so hat er keine Macht, die Aufgabe abzuweisen, wenn auch vielleicht gute Gründe wie den, daß sein besonderes Talent beim Umgang mit 13/14jährigen liegt. Das Schulamt braucht seine Entscheidung nicht zu rechtfertigen. Genauso liegen die Dinge bei der Vorlage des Stoffplanes. Der Lehrer hat ihn beim Schulamt zur Genehmigung einzureichen. Daß und warum er genehmigt oder nicht genehmigt wird, darüber ist das Kontrollamt keine Auskunft schuldig." Damit sei nicht gesagt, so fügt Ruhloff hinzu, daß alle Entscheidungen, Kontrollen und Weisungen vorgesetzter Dienstbehörden willkürlich oder

43) J. Ruhloff: Demokratisierung der Schule? In: W. Fischer: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972, S. 54; das Folgende S. 54 f.
44) A.a.O. S. 161 (Anm. 20).

gar schikanös erfolgten.

Mögen die Aufgaben und Kompetenzen auch im einzelnen - z.B. in verschiedenen Bundesländern - unterschiedlich verteilt sein, so ändert das nichts daran, daß die von Ruhloff umrissenen Abhängigkeitsverhältnisse im Rahmen einer Hierarchie der Macht im Prinzip überall bestehen. Seine Position ist allerdings insofern etwas einseitig, als sie nicht berücksichtigt, daß dem Lehrer auf dem selben institutionellen Weg, auf dem sich die Kontrollen abspielen, auch Macht übertragen wird. Diese Macht des Lehrers gegenüber den Schülern, die man im Anschluß an G. Schmitt[45] als "geliehene" Macht bezeichnen könnte, wird von Ruhloff nicht hinreichend problematisiert.

Indem Th. W. Adorno in seiner Abhandlung "Tabus über dem Lehrberuf"[46] in einer "common-sense-Erwägung" den Beruf des Lehrers mit anderen Berufsgruppen wie Juristen und Ärzten vergleicht, stellt er u.a. fest, daß an Richter und Verwaltungsbeamte "einige reale Macht" delegiert sei, während man die der Lehrer als eine über "solche, die nicht als voll gleichberechtigte Rechtssubjekte gelten, nämlich Kinder", im öffentlichen Bewußtsein wahrscheinlich nicht ernst nehme. Adorno schreibt: "Die Macht des Lehrers wird verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert, die bewundert wird. Ausdrücke wie Schultyrann erinnern daran, daß der Typus von Lehrer, den sie festnageln, sowohl irrational despotisch sei wie nur das Zerrbild von Despotie, weil er ja nicht mehr anrichten kann, als irgendwelche armen Kinder, seine Opfer, einen Nachmittag lang einsperren."

Sollte es im öffentlichen Bewußtsein Relikte eines solchen Lehrerverständnisses geben, so könnten diese am besten durch das konkrete Handeln sachkompetenter Lehrer beseitigt werden, die Konflikte nicht durch Machtanspruch regeln, sondern Wege 'rationaler' Konfliktregelung in möglichst herrschaftsfreier Kommunikation suchen, die das Kind also nicht als Herrschaftsobjekt betrachten, sondern es in seiner Individualität würdigen und seine Bedürfnisse und Interessen so weit wie möglich berücksichtigen.

45) Beruf und Rolle des Lehrers. Ravensburg 1973, S. 19.
46) In: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M. 1970, S. 73 - 91; hier S. 78.

5. Die Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen der Schüler

In den bisherigen Ausführungen wurde wiederholt auf die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Schüler hingewiesen. So wurde beispielsweise in diesem Kapitel eine Anordnung und Ausstattung der Gebäude und Räumlichkeiten gefordert, die den Kindern reichhaltige soziale und dingliche Erfahrungen und den Kontakt zur umgebenden Wirklichkeit ermöglichen. Weiterhin wurde darauf hingewiesen, daß sich das Leben des Kindes noch weitgehend im Medium der gelebten Zeit vollzieht. Die einengenden institutionellen Rahmenbedingungen sollten auf größere Offenheit hin verändert werden als eine Voraussetzung für ein autonomeres, weniger fremdbestimmtes Lernen. Um den Kindern die Artikulation ihrer Bedürfnisse, Wünsche und Rollenerwartungen zu ermöglichen, wurde eine stärker symmetrische Kommunikation, eine Verminderung des Machtgefälles und die Beteiligung der Schüler an schulischen Planungsprozessen gefordert.

Mit all dem sollte das Bedürfnis des Kindes nach einer durch den Lehrer vermittelten Orientierung keinesfalls verkannt werden. Vielmehr muß die Pflege-, Lern- und Erziehungs b e d ü r f t i g k e i t als eine Arteigentümlichkeit des Menschen anerkannt werden. Der sich darin aussprechende scheinbare Mangel, den A. Gehlen[47] im engen Zusammenhang mit der Instinktreduktion des Menschen sieht, steht in Korrespondenz zur 'Weltoffenheit' des Menschen. Aufgrund dieser anthropologischen Gegebenheiten ist der Mensch in der Lage, in lernender Auseinandersetzung mit der Tradition Kultur zu schaffen. Die so entstandene und entstehende soziokulturelle Umwelt erzeugt bestimmte kulturspezifische Bedürfnisse.

Neben speziellen Bedürfnissen, die nur aus einem bestimmten soziokulturellen Kontext heraus verständlich sind, scheint es einen Fundus allgemeinerer Grund- bzw. Primärbedürfnisse zu geben. Zu ihnen kann etwa das Bedürfnis nach Nahrung, Wohnung und Kleidung gerechnet werden, aber auch das nach einem zuträglichen "affektiven Klima" (R. Spitz). Vertrauen und Liebe, Zuneigung, Wertschätzung

47) Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 7., durchges. Aufl. Frankfurt a.M. 1962.

und Anerkennung sind offenbar zentrale Grundbedingungen für die gedeihliche Entwicklung des Menschen allgemein und des Kindes im besonderen.

A.H. Maslow[48] hat eine Theorie der Hierarchie der Bedürfnisse bzw. Motive entworfen, nach der den grundlegenden biologischen Bedürfnissen in zeitlicher Reihenfolge das Bedürfnis nach Sicherheit, diesem das nach Liebe, dann das nach Ansehen und Geltung (etwa in der Gleichaltrigengruppe) und schließlich das Bedürfnis nach Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung folgt. Wenn nach Maslow das vorausgegangene Bedürfnis erst abklingen muß, bevor das neue eine vorherrschende Rolle einnehmen kann, so ist damit die Tatsache angesprochen, daß es manifeste Bedürfnisse gibt, aber auch latente, die bei einer entsprechenden psycho-physischen Disposition in einer veränderten Situation jederzeit manifest werden können. Zum Bedürfnis wird dabei jeweils das, dessen Mangel empfunden wird.

An dieser Stelle muß festgestellt werden, daß es keine allgemeingültige Präferenzordnung der Bedürfnisse gibt. Vielmehr bildet sich eine solche in verschiedenen Gemeinschaften und auch beim einzelnen je spezifisch aus. Die Bedürfnisstruktur des einzelnen Menschen wird immer schon durch den Normen-, Werte- und Rollenkontext, in dem er lebt, vorgeprägt. Tenbruck schreibt in diesem Zusammenhang: "In der Tat ist das Individuum dem vexierenden Problem, seine eigenen Bedürfnisse zu artikulieren, nicht voll ausgesetzt, jedenfalls muß er [sic] sich seine Präferenzstruktur nicht aus dem Nichts aufbauen. Er kann überall von sozio-kulturell vermittelten Bedürfnissen ausgehen."[49]

Wenn hier von einer 'Artikulation' der Bedürfnisse gesprochen wird, so liegt die Frage nahe, wie und mit welcher Bewußtheit eine solche möglich ist. Auch hier dürfte die Unterscheidung zwischen manifesten und latenten Bedürfnissen hilfreich sein. Es gibt viele latent vorhandene Bedürfnisse, die deshalb nicht als solche zum Bewußtsein kommen,

48) Motivation and personality. New York 1954. Vgl. B. Schulz: Entwicklungsbedingungen und psychosoziales Verhalten. In: Funkkolleg Beratung in der Erziehung. Studienbegleitbrief 2. Hg. vom Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Weinheim 1975, S. 46 f.

49) F.H. Tenbruck: Zur Kritik der planenden Vernunft. Freiburg 1972, S. 80.

weil sie durch unsere Lebensumstände befriedigt werden. Manifeste Bedürfnisse hingegen gehen auf einen spürbaren Mangelzustand zurück. Je mehr sich der Mensch solcher Bedürfnisse bewußt ist, desto bewußter kann er Handlungsstrategien entwickeln, die geeignet erscheinen, diesen Mangelzustand zu beseitigen. Manifest vorhandene Bedürfnisse können also gleichsam 'rationalisiert' und in Zielformeln umgesetzt werden.[50)]

Aus dem Gesagten geht hervor, daß Bedürfnisse - wie im übrigen auch Interessen - nicht statisch festliegen, sondern sich unter veränderten Umständen sehr schnell wandeln können. Zudem können jederzeit neue Bedürfnisse sozusagen künstlich erzeugt werden - ein Geschäft, auf das sich ja vor allem die Werbung versteht. In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, daß auch solche Bedürfnisse, die 'geweckt' werden können, als latent vorhanden gelten können.

Die bisherigen Befunde haben auch für den pädagogischen Kontext Gültigkeit. So hat jeder einzelne Schüler manifeste und latente Bedürfnisse vor allem auch emotionaler und sozialer Art. Und auch in pädagogischer Hinsicht muß man sich dessen bewußt sein, daß Interessen nicht nur als vorgegeben angenommen werden dürfen, sondern daß sie auch geweckt werden können. Die Interessen des Kindes müssen ebenso wie seine Bedürfnisse, die oft genug durch die Erwartungen anderer oder durch autoritäre Erziehungsweisen verdeckt bzw. unterdrückt sind, unter Berücksichtigung der anthropogenen Gegebenheiten und des soziokulturellen Kontextes, in dem das Kind lebt, erschlossen werden. Dabei gilt es, dem Kind zu einer Artikulation seiner Bedürfnisse, deren irrationaler Dumpfheit es nicht einfach überantwortet bleiben darf, und zu einem bewußten Umgang mit ihnen zu verhelfen.

Sich an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder zu orientieren, kann nicht bedeuten, all ihren individuellen Wünschen nachzukommen, zumal Kinder den Gratifikationswert ihrer Wünsche offenbar noch gar nicht richtig einschätzen

50) Damit ist allerdings nicht gesagt, daß diese Bedürfnisse auch durch zweckhafte Veranstaltung befriedigt werden können. - Vgl. dazu S.28 dieser Arbeit.

können. So bemerkt Tenbruck, Kinder seien "notorisch für die Verschätzung des Gratifikationswertes, den sie aus der Erfüllung ihrer Wünsche zu ziehen vermeinen, und zwar genau deshalb, weil sie noch an isolierten Wünschen hängen, die keinen Stellenwert im System ihrer Bedürfnisse besitzen"[51]. Da aber eine hinreichende Kenntnis der eigenen Bedürfnisstruktur unerläßlich ist, um sich im Leben zurechtzufinden, erweist es sich als notwendig, den Kindern Gelegenheit zu geben, ihre Bedürfnisse richtig einschätzen zu lernen und Erfahrungen bezüglich des Gratifikationswertes ihrer Wünsche zu machen. So müssen Schüler nicht nur befähigt werden, die eigenen Einstellungen, Interessen und Handlungen zu reflektieren, sondern auch lernen, sich an gemeinsam getroffene Entscheidungen zu halten, auch wenn sie im Verlauf der Durchführung ihre Meinung ändern. Jedenfalls ist nach der Meinung einer Lehrerin, die Versuche mit schülerzentriertem Unterricht gemacht hat, den Schülern keinesfalls gedient, wenn man stets ihren Wünschen nachgibt: " 'Das ist ein Verhalten, das man einem Kleinkind noch zugesteht, nämlich, daß es ganz spontan seine Absichten wieder umwirft. Die Schüler aber müssen lernen, sich an Dinge, die durch Diskussion beschlossen wurden, zu halten!' Wenn man in diesem Punkt immer nur den Schülern nachgeht, bei einem vollkommen anderen Punkt landet als beschlossen wurde, 'ist das nicht mehr schülerzentriert, sondern labil'."[52]

Es wird oft beklagt, daß die Schüler zu wenig an dem interessiert seien, was im Unterricht behandelt werde, und daß es ihnen mehr um Spielen, Diskothekenbesuche, Liebschaften usw. gehe, Dinge, denen sie sich in der Freizeit widmen könnten. Demgegenüber muß der Lehrer die Schüler immer wieder zur Auseinandersetzung mit Gegenständen anhalten und mit Problemen beschäftigen, die offenbar ihren 'eigentlichen' Interessen und Bedürfnissen nicht entsprechen. Denn ist es nicht geradezu seine Pflicht, im 'wohlverstandenen' Interesse der Kinder über ihren Bewußtseinshorizont hinausgreifende Anforderungen an sie zu stellen, wenn sich ihre

---

51) F.H. Tenbruck: Zu einer Theorie der Planung. In: Wissenschaft und Praxis. Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen des Westdeutschen Verlages. Kölr. 1967, S. 134.

52) R. Laible-Nann: Erfahrungen mit Versuchen zum schülerzentrierten Unterricht und anderen Unterrichtsformen. In: Schülerzentrierter Unterricht. Hg. von A.C. Wagner, München 1976, S. 72.

kurzfristigen subjektiven Bedürfnisse gegen ihre eigenen längerfristigen Interessen zu richten drohen? Kann nicht nur so das Kind wirklich gefördert, sein Problemhorizont und sein Problembewußtsein erweitert und auch eine stärkere Differenzierung seiner Bedürfnisstruktur bewirkt werden?

Eine solche Argumentation darf nicht einer Vernachlässigung der kindlichen Bedürfnisse, Interessen und Wünsche Vorschub leisten. Vielmehr sollte überlegt werden, wie von der Erfahrungs- und Problemwelt des Kindes aus weitere Erfahrungs- und Wirklichkeitsbereiche erschlossen werden könnten. Denn spüren die Schüler erst einmal, daß ein Stück ihrer Lebenswirklichkeit zur Disposition steht, so werden sie sicherlich in ganz anderer Weise am Unterricht inter-essiert sein. Der Lehrer sollte wissen und bei seiner Unterrichtsgestaltung beherzigen, daß sich in der Langeweile nicht zuletzt die Sehnsucht nach wirklichen Erlebnisinhalten ausdrückt.

Wenn Giel[53] feststellt, daß es offenbar immer weniger gelinge, die "abverlangten Lernprozesse in individuelle Lebensgeschichten zu integrieren", so wird damit implizit die Forderung erhoben, den Unterricht erlebnisnäher zu gestalten, und vor allem die Aufgabe angesprochen, die Erfahrungswelt der Kinder nicht zu ignorieren, sondern Unterricht als einen Vermittlungsprozeß zwischen der primären Erfahrungswelt der Kinder und den sekundären Erfahrungen, die im Unterricht gestiftet werden, zu verstehen, damit eine der Hauptaufgaben der Schule, nämlich dem Kind zu seiner Identitätsfindung zu verhelfen, nicht hintertrieben wird. Die Schule hat an die sich in gesellschaftlichen Handlungsfeldern konstituierenden Erfahrungen anzuschließen. Das bedeutet: "Schülererfahrungen ganz allmählich in den Formen der offiziellen Instanzen der kulturellen Interpretation, der Wissenschaften und Künste, aufarbeiten zu lassen. Die Schüler sollen nicht in eine nach Maßgabe von Disziplinen künstlich hergestellte Schulwirklichkeit eingeschlossen werden, sondern die Wissenschaften und Künste sollen als Interpretationshorizonte zur Auslegung der All-

53) In: G.G. Hiller: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf 1973, S. 233.

tagswirklichkeit herangezogen werden."[54] Es geht also darum, bei den Erfahrungen der Kinder anzusetzen und von da her ihre Erfahrungswelt nicht zuletzt durch die Vermittlung einer wissenschaftsgeleiteten Artikulation der Wirklichkeit - möglichst ohne unverarbeitete Brüche in ihrem Weltverständnis - zu erweitern.

Um einen wirklich am Schüler orientierten Unterricht zu betreiben, reicht es bei weitem nicht aus, die Entwicklungsphase, in der sich das einzelne Kind gerade befindet, sozusagen abstrakt psychologisch zu studieren. Vielmehr kommt es darauf an, die konkrete lebensweltliche Situation der Kinder, ihre Individuallage - und das heißt sowohl ihre Neigungen und Wünsche als auch ihre momentanen Ängste und Probleme - kennenzulernen. Kümmert sich der Lehrer nicht um die oft stark gefühlsdurchlagerte Erfahrungswelt der Kinder, so bedeutet das zugleich deren Entwertung. Die Gefühle, Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche der Kinder können als eine wichtige Voraussetzung des Unterrichts nur erkannt und in diesen integriert werden, wenn diese hinreichend Gelegenheit haben, sie zu äußern, und wenn sie zu ihrer Artikulation ermuntert werden.

Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler im Rahmen der traditionellen institutionellen Verfassung der Schule auch vielfältige Probleme aufwirft und zu einem prinzipiellen Umdenken herausfordert. Wenn Lebenskontexte und individuelle Erfahrungsschemata im Unterricht aufgespürt werden sollen, wenn die "Analyse der Bedürfnisse, Schwierigkeiten, Interessen von am Unterricht Beteiligten ... Bestandteil (nicht etwa nur Voraussetzung) des Unterrichts" ist, so hat das nach Rumpf nicht zu unterschätzende Konsequenzen: "das erschwert die Planbarkeit, die Generalisierbarkeit, die überlegene Handhabbarkeit didaktischer Tätigkeiten; das wirft Sand ins Getriebe einer Institution, die davon auszugehen scheint, alle wünschbaren und wichtigen Lernprozesse müßten innerhalb der von ihr tolerierten Spielräume möglich sein; das enttäuscht technische Erwartungen

54) K. Giel: Perspektiven des Sachunterrichts. In: K. Giel, G.G. Hiller, H. Krämer: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart 1974, S. 44.

an Curriculumkonstruktion, die auf die Produktion von subjektneutralen Lerninstrumenten hofften"[55]. Aber vielleicht verhindert es "die Zerstörung der Identität der während des Lebensprozesses erworbenen Erfahrung", indem es dem Individuum ermöglicht, immer wieder eine Balance zwischen den oft widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen in der Schule, in der Familie und im Freizeitbereich und seinen eigenen Bedürfnissen herzustellen. So ist, Identität zu gewinnen und zu präsentieren, ein kreativer Akt, in dem sich die Aufarbeitung der Lebensgeschichte des Individuums für immer wieder neue und in immer wieder neuen Situationen vollzieht.[56]

Es sei noch einmal festgestellt: Das Interesse an der Frage, welche Bedingungen das Kind in die unterrichtliche Lernsituation mitbringt, hatte zunächst dazu geführt, die Entwicklung des Kindes zum Gegenstand individualpsychologischer Untersuchungen zu machen, um von den dabei eruierten Daten her Schlüsse hinsichtlich seiner speziellen Lernbereitschaften und -fähigkeiten ziehen zu können. Ein solches Verfahren hat nicht zuletzt zu Lehrplänen geführt, die sich auf einen standardisierten Durchschnittsschüler und die vermeintlichen Interessen der Kinder des jeweiligen Alters bezogen. Gegenüber einem solchen Vorgehen und gegenüber solchen älteren entwicklungspsychologischen Befunden zeigt sich in der Diskussion um die offenen Curricula und beispielsweise in Oerters "Moderner Entwicklungspsychologie"[57], daß die Lernerfahrungen und Lernbereitschaften sehr stark von dem sozialen Lernfeld abhängen, in dem das Kind lebt, so daß die Aufgabe nunmehr darin besteht, dieses besser zu erkunden.

6. Die Entwicklung der Planungsfähigkeit

Wenn nach den Voraussetzungen gefragt wird, die beim Schüler hinsichtlich seiner Beteiligung an unterrichtlichen

55) H. Rumpf: Schul-Lernen und Schul-Umwelt. In: Garlichs/Heipcke/Messner/Rumpf: Didaktik offener Curricula. Weinheim 1974, S. 35; an dieser Stelle findet sich auch das folgende Zitat von Negt/Kluge.
56) Vgl. E. Meyer: Arrangement und Improvisation im Unterricht. In: E. Bäumer u.a.: Unterrichtsplanung. Theorie und Praxis. Kontakt 2. Materialien zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Stuttgart 1973, S. 68.
57) 12. Aufl., Donauwörth 1973.

Planungsprozessen gegeben sein müssen, so kann zunächst einmal ganz allgemein die Fähigkeit zu planen genannt werden. Dabei können im Rahmen dieser recht komplexen Fähigkeit wiederum Teilfähigkeiten und -fertigkeiten unterschieden werden. Welchen von ihnen eine besondere Bedeutung zukommt, das hängt von dem jeweiligen Planungskontext und der Art der Beteiligung an der Planung ab.

Wie der Lehrer die Planungskompetenz erst erwerben muß, so kann auch beim Schüler nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden, daß er zur Partizipation an schulischen Planungsprozessen fähig ist. Wie alt die Schüler sind, ob sie schon einen gewissen Überblick über ein anstehendes Sachgebiet haben, welchen Grad von Entscheidungsfähigkeit man ihnen zubilligen kann, sind Fragen, die es zu bedenken gilt, wenn man Entscheidungen zu treffen hat über die Art und den Grad ihrer Partizipation an der Planung und Gestaltung von Unterricht. Dabei werden immer die spezifischen Vorerfahrungen der einzelnen Schüler, mit denen man es zu tun hat, zu berücksichtigen sein.

Während wir uns im anschließenden Kapitel über "Formen 'offener Unterrichtsplanung' " mit einigen in diesem Zusammenhang relevanten Problemen eingehender befassen werden, wollen wir hier auf einer relativ allgemeinen Ebene, ohne auf das Konstrukt Planungsfähigkeit in all seiner Komplexität näher einzugehen, vor allem unter zwei Gesichtspunkten nach der Entwicklung der Planungsfähigkeit bzw. des Planungsverhaltens fragen. Zum einen soll kurz nach den eher individualpsychologischen Voraussetzungen des Planungsverhaltens gefragt werden. Zum anderen soll auf einige Forschungsergebnisse hingewiesen werden, die auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Planungsverhalten des einzelnen und dem soziokulturellen Kontext, in dem er lebt, schließen lassen.

Planenkönnen hängt offenbar zentral mit dem Vorstellungsvermögen des Menschen und somit mit seiner kognitiven Entwicklung zusammen. Nach Roth, demzufolge die "Persönlichkeitsstruktur, die Voraussetzung für menschliches Denken,

Planen und Handeln ist"[58], aufgezeigt werden kann, ist es - man denke dabei auch an Piagets "permanenten Gegenstand" - der "Anfang der Geburt der Vorstellung", wenn das Kind beginnt, vor seinen Augen Verstecktes aktiv zu suchen, wenn also die Wahrnehmung des eben noch Gesehenen weiterhin im Bewußtsein wirksam bleibt. Von da her entwickelt sich dann allmählich in engem Zusammenhang mit dem Erinnerungsvermögen das Vorstellungsvermögen, eine Vorbedingung für bewußtes Planen und Handeln. Von besonderer Wichtigkeit ist dabei die Fähigkeit, den Handlungsablauf durchgliedern zu können. Um planen zu können, bedarf es einer Durchgliederung des Handlungsablaufs.[59]

Allgemein läßt sich sagen, daß das Kind von klein an in die Zeitbezüge der Erwachsenenwelt hineinwächst. Es erfährt schon im Säuglingsalter die "lebensordnende Macht der Zeit"[60]. Lebt es zunächst im Medium der gelebten Zeit, so verschafft sich zunehmend die Welt der objektiven Zeitmessung Geltung. Diese wird für das Kind besonders mit seinem Eintritt in die Schule spürbar; es muß Pünktlichkeit lernen und das zweckmäßige Einteilen der Zeit.

Bezieht sich das kleine Kind in seiner Zeitperspektive hauptsächlich auf die allernächste Zukunft[61], so dehnt sich diese mit zunehmendem Alter auf längere Perioden aus. Werden die Erwartungen und Zielrichtungen auch bestimmter, so ist doch eine ins einzelne gehende Planung eher die Ausnahme als die Regel. Wenn im Jugendalter zum ersten Mal das Leben als ganzes in den Blick kommt, so hat das auch Konsequenzen für das Planungsverhalten. Dieses hängt nicht zuletzt vom Bewußtsein der Endlichkeit des Lebens und vom Alter des Menschen ab, so daß man annehmen darf, daß die Einstellung des Kindes,

58) H. Roth: Pädagogische Anthropologie. Bd. II. Hannover 1971, S. 212; das Folgende S. 263.
59) Piaget, der die kognitive Entwicklung des Menschen sehr sorgfältig untersucht und beschrieben hat, spricht in diesem Zusammenhang von "Mittel-Zweck-Hierarchien". (J. Piaget: Psychologie der Intelligenz. 3. Aufl. Zürich 1967; Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969.)
60) W. Nestle, a.a.O. S. 45.
61) Vgl. E.H. Müller: Erfüllte Gegenwart und Langeweile. Zeitgebundenheit und Zeitfreiheit im Leben des Kindes. Heidelberg 1969.

des Jugendlichen, des Erwachsenen und des alternden Menschen zur planenden Rationalität eine recht unterschiedliche ist.

Von entscheidender Bedeutung für die Ausprägung des Planungsverhaltens eines Menschen ist offenbar das soziokulturelle Milieu, in dem er aufwächst. So ist nach den bisherigen Ergebnissen der Sozialisationsforschung das Zeitbewußtsein und damit die planerische Perspektive bei Kindern verschiedener Sozialschichten unterschiedlich entwickelt. Das scheint nicht zuletzt mit dem Erwartungshorizont der Eltern zusammenzuhängen. Während das Aspirationsniveau von Mittelschichteltern relativ hoch ist, was sich z.B. darin ausdrücken kann, daß diese - mit der Zielregion meist selber gut vertraut - das Abitur ihrer Kinder schon einplanen, noch ehe lerngeschichtliche Erfahrungen über diese vorliegen, ist es bei Unterschichteltern im allgemeinen viel niedriger. Es ist wiederholt festgestellt worden, daß sich die geringere Zukunfts- und die stärkere Gegenwartsorientierung sowie eine weniger ausgeprägte Selbständigkeitserziehung nachhaltig auf die Motivationsstruktur und das Leistungsstreben des Kindes auswirken.[62]

In einem anderen Zusammenhang nennt H. Fend[63] Merkmale der Unterschichtsozialisation, die auch als Bedingungsfaktoren für eine mangelhafte Ausprägung des Planungsverhaltens angesehen werden können. Er geht davon aus, daß sich die Arbeitsplatzsituation des Arbeiters, die durch einen geringen Grad an Dispositionsfreiheit, das Stehen am Ende der betrieblichen Befehlshierarchie, geringe Aufstiegschancen und berufliche Unsicherheiten in Zeiten schlechter Konjunktur charakterisiert werden kann, auf die familialen Lebensbedingungen, die Bewußtseinsstrukturen und das Erziehungsverhalten in der Familie auswirkt, gekennzeichnet etwa durch eine "eher fatalistische Orientierung", die stärkere Bedeutung der Gegenwart, "politische Apathie", "Autoritarismus", wenig Lob bei erwünschtem Verhalten des

62) Siehe z.B. G. Grauer: Die Entwicklung des Leistungsstrebens. In: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Hg. von der b:e Redaktion. Weinheim 1971, S. 59 - 82; H. Heckhausen: Motive und ihre Entstehung; Einflußfaktoren der Motiventwicklung. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1, Hg. von F.E. Weinert u.a. Frankfurt a.M. 1974, S. 133 - 209.

63) Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974, S. 53 ff.

Kindes und eher Bestrafung der Folgen als Berücksichtigung der Absichten des kindlichen Handelns. Dieses Beziehungsgefüge zwischen der sozio-ökonomischen Lage, den kognitiven Stilen und dem Erziehungsverhalten wirkt sich nach Aussage der Sozialisationsforschung nachhaltig auf das Zukunftsbewußtsein des Kindes und damit auch auf sein Planungsverhalten aus.

Auch K. Nagel und U. Preuss-Lausitz[64] sehen das mangelnde Planungsverhalten in der Unterschicht in der sozio-ökonomischen Situation des Arbeiters begründet: "Die in der Arbeiterklasse häufig vorhandene 'Unfähigkeit', nicht langfristig planen zu können, ist Ergebnis ihrer Klassenerfahrung, nämlich nichts zu haben, was langfristige Planung notwendig und möglich machte." Die Unsicherheit des Arbeitsplatzes und des Einkommens erschwert - und daran können auch die sozialen Absicherungen im Grunde nichts ändern - das Denken in Perspektiven und begünstigen stattdessen fatalistische und augenblicksbezogene Einstellungen. So kann Planungsverhalten offenbar nicht im Existenzkampf, sondern nur dann gedeihen, wenn längere Zeiträume mit relativer Sicherheit zur Verfügung stehen und alternative Möglichkeiten gegeben sind.

L. Rosenmayr und H. Kreutz haben in einer empirischen Untersuchung[65] eine Affinität zwischen Schulbildung und Zukunftsorientierung festgestellt. Je höher die Schulbildung der befragten weiblichen Jugendlichen war, desto realistischer schätzten sie ihre eigene Zukunft ein, desto mehr hielten sie diese für planbar bzw. gestaltbar. Sie brachten die Zukunft mit den eigenen Fähigkeiten in Zusammenhang; der Konformitätsdruck war desto geringer, je stärker das Bewußtsein von der eigenen Tüchtigkeit ausgeprägt war. Dafür, daß die Jugendlichen mit geringerer Schulbildung offenbar eher auf günstige Zufälle und 'Glück' hoffen, finden sich einschlägige Belege in einem schon etwas älteren Buch über "Die junge Arbeiterin"[66]. Auch

64) Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem. In: Ch. Wulf (Hg.): Evaluation. München 1972, S. 346.

65) Rollenerwartungen der weiblichen Jugend. Eine empirische Untersuchung über Erwartungen und Dispositionen weiblicher Jugendlicher. Wien 1973.

66) W. Jaide u.a.: Die junge Arbeiterin. München ^{2}1959.

hier zeigt sich eine starke Gegenwartsbezogenheit der 17 - 19jährigen Arbeiterinnen bei weitgehend gedankenloser oder fatalistischer Einstellung zur Zukunft. Von einer eigenständigen Gestaltung der Zukunft ist kaum die Rede; vielmehr ist der Zukunftsbezug auf kurzfristige, auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung gerichtete Zielsetzungen eingeschränkt oder kommt in unrealistischen Phantasien zum Ausdruck.

G. Kasakos, die sich sowohl mit dem Problem des 'Befriedigungsaufschubs' wie mit der Frage der Aspirationen und Erwartungen näher befaßt hat, kommt hinsichtlich der Realitätsebene verschiedener Zielsetzungen und Erwartungen zu der Vermutung, "daß eine Zeitperspektive, in der die Ziele auf der Realitäts- und Irrealitätsebene allzu sehr auseinanderklaffen - in der also Erwartungen und Aspirationen in keiner Wechselbeziehung mehr stehen ... - , zu einer Zerstörung der Realitätsanpassung der Persönlichkeit führen kann". Gerade eine solche Zeitperspektive werde aber gefördert "durch eine Kulturindustrie, die das 'Aspirationsniveau' von Unterschichtangehörigen anheben möchte, ohne doch auf die Erfahrungsbasis, die konkrete gesellschaftliche Lage, einzuwirken"[67].

Wenn es stimmt, daß - wie Kasakos[68] sagt - "ausgedehnte Zeitperspektive, Zukunftsorientierung, weiter 'Planungshorizont' ... zu einem Wert- und Verhaltenssyndrom, das Voraussetzung für ein 'erfolgreiches Leben' im weitesten Sinne ist", verschmelzen, dann ist es eine zentrale Aufgabe der Erziehung, dem Kind zu einem auf die eigenen Fähigkeiten rückbezogenen Verhältnis zur Zukunft zu verhelfen. In diesem Zusammenhang sollte sich die Schule gerade der durch die familiale Sozialisation und Erziehung benachteiligten Kinder in besonderer Weise annehmen. Muß man sich u.E. auch vor Pauschalisierungen hinsichtlich schichtspezifischer Sozialisationsprozesse hüten, so scheinen uns doch die soeben aufgeführten Befunde ein Orientierungsraster darzustellen, von dem her man zu weiteren Differenzierungen kommen kann.

---

67) G. Kasakos: Zeitperspektive, Planungsverhalten und Sozialisation. Überblick über internationale Forschungsergebnisse. München 1971, S. 99.
68) A.a.O. S. 53.

Wenn wir uns im Folgenden mit der Frage beschäftigen, wie die Unterrichtsplanung für die Beteiligung der Schüler geöffnet werden kann, so dürfen wir dabei die folgenden hier angesprochenen Fragen nicht außer acht lassen: Ist ein solcher Unterricht geeignet, den Planungshorizont des Kindes zu erweitern? Hilft er dem Kind, seine Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten zu ermitteln, zu artikulieren und auf mögliche Tätigkeitsfelder in der Gesellschaft beziehen zu lernen? Und: Werden die Benachteiligungen der Unterschichtkinder durch einen solchen Unterricht kompensiert oder womöglich noch verstärkt?

III. FORMEN 'OFFENER UNTERRICHTSPLANUNG'

In unseren bisherigen Ausführungen wurde immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Außenlenkung der Schüler möglichst zu reduzieren und diese verstärkt zu Subjekten ihres Lernens zu machen. Eine entsprechende Forderung ergab sich aus der Kritik der pädagogischen Technologie ebenso wie aus der Kritik an einer Curriculumentwicklung, die es auf die Entwicklung 'objektiver' hochformalisierter Lernmaterialien abgesehen hatte und damit die Gefahr einer zu starken Fremdbestimmung der Schüler wie übrigens auch der Lehrer, ja sogar die Gefahr einer 'Entfremdung' von Lehrern und Schülern in sich barg.

Im Anschluß an den Begriff des "offenen Curriculum" kam der der "offenen Unterrichtsplanung" in Gebrauch.[1] Ohne hier der Fülle der Bedeutungsmöglichkeiten von Offenheit im einzelnen nachzugehen[2], wollen wir im Folgenden eingehender erörtern, was unter einer "offenen Unterrichtsplanung" verstanden werden kann. Dabei wollen wir, zumal der Sinn einer 'Öffnung' der Unterrichtsplanung vor allem in den erweiterten Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler liegt, einen gewissen Akzent auf die Frage legen, wie dem einzelnen Schüler mehr Eigenständigkeit und Selbstbestimmung ermöglicht werden kann.

Es gilt also, nicht nur pauschal und undifferenziert die Forderung nach mehr Selbstbestimmung der Schüler zu erheben, sondern vor dem Hintergrund unserer bisherigen Ausführungen behutsam und kritisch nach den Möglichkeiten einer Beteiligung der Schüler bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu fragen. Dabei ist davon auszugehen, daß diese zu einer solchen Partizipation erst einmal befähigt werden müssen, daß sie die Wege und Methoden der Organisation der von ihnen zu vollziehenden Lernprozesse allererst kennenlernen und sich aneignen müssen. Aus diesem Bewußtsein heraus müssen die Möglichkeiten einer Mitwirkung

1) So viel wir sehen, wurde der Terminus "offene Unterrichtsplanung" als solcher zuerst von F. Loser im Heft 4/1975 der Zeitschrift Bildung und Erziehung, welches ganz diesem Problem gewidmet ist, gebraucht.
2) Siehe dazu D. Lenzen: Offene Curricula - Leidensweg einer Fiktion, a.a.O. S. 140 ff.

der Schüler bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts erschlossen und instrumentiert werden.

Wir gehen zunächst von dem in unseren Schulen nach wie vor stark dominierenden lehrerzentrierten Unterricht aus, um von da her nach praktikablen Alternativen zu einem solchen Unterricht zu fragen. In diesem Zusammenhang stellt die Offenlegung und die gemeinsame Reflexion der Unterrichtsplanung des Lehrers für die Schüler eine erste Möglichkeit dar, einen Überblick über das Unterrichtsgeschehen zu gewinnen und ihre Probleme, Meinungen und Urteile in den Unterricht einzubringen.

Je stärker die Schüler an der Konstitution des Unterrichtsgeschehens beteiligt werden, desto mehr ist das bereits bei der Planung zu berücksichtigen. Hatten wir bei unserer Auseinandersetzung mit dem technologischen Ansatz in der Pädagogik betont, daß Überraschendes, Unerwartetes und Unvorhergesehenes die Planung des Lehrers jederzeit umwerfen kann, so fügen wir hier spezifizierend hinzu, daß überall da, wo der Lehrer der kindlichen Spontaneität, Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit Raum gibt, die Unterrichtssituation nicht durchgängig determinierbar ist. So stellen offene Lernsituationen ein Planungsproblem besonderer Art dar; sie stellen hohe Anforderungen an die Planungskompetenz und die unterrichtliche Handlungsfähigkeit des Lehrers.

Die Entwicklung von Unterrichtsmodellen stellt ein in der gegenwärtigen Diskussion mit Nachdruck vertretenes Verfahren zur Planung und Strukturierung des Unterrichts dar. Dabei geht es gegenüber einer Curriculumentwicklung im Sinne von gebrauchsfertigen Curriculumpaketen um 'offene' Curriculumteilstücke, exemplarische Modelle sozusagen, die nicht einfach kopiert werden, sondern zu einer analogen Verwirklichung anregen wollen. An der Entwicklung solcher Modelle können die verschiedensten Instanzen beteiligt sein. Von diesen werden je nach dem Grad und der Art ihrer Beteiligung bestimmte Planungs- und Realisierungsqualifikationen und vor allem ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit verlangt. Hatten wir uns weiter oben schon mit dem Partizipationsproblem im Rahmen der Bildungsplanung (Teil A, Kap. II,4) und auch

kurz mit dem Problem der Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern im Rahmen der Handlungsforschung (Teil C, Kap. I,5) befaßt, so geht es uns hier abschließend noch einmal um die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation vor allem zwischen Lehrern, Schülern und Eltern hinsichtlich der Planung und Gestaltung des Unterrichts.

1. Alternativen zum lehrerzentrierten Unterricht

Nach wie vor ist der Unterricht in unseren Schulen durch eine starke Lehrerzentriertheit gekennzeichnet. Während der Lehrer bei einem solchen Konzept bemüht ist, den Unterricht nach seinen Vorstellungen 'durchzuziehen' - ohne daß er diesen vorweg geplant haben müßte -, besteht die Hauptaufgabe der Schüler darin, die Lerninhalte dem Willen des Lehrers gemäß zu rezipieren und angemessen auf seine Anordnungen, Fragen usw. zu reagieren. Dabei hat er zumeist, ähnlich wie bei einem Lückentext, lediglich die Stellen auszufüllen, die der Lehrer in dem ausschließlich von ihm bestimmten Konzept des Unterrichts für die 'Beteiligung' der Schüler freigibt - und sei es in dem vagen Gefühl, diese auch einmal zu Wort kommen lassen zu müssen.

Eine solche, durch zumeist enge Fragen charakterisierte Vorgehensweise erinnert an lineare Programme bzw. an verzweigte, wenn es sich um weite Fragen handelt, die alternative Antworten zulassen. Sie repräsentiert, auch darin den verschiedenen Lehrprogrammen vergleichbar, sowohl einen autokratischen Führungs- wie auch einen autokratischen Erkenntnisstil. Der Unterrichtsgegenstand wird unmittelbar über den Lehrer an die Schüler vermittelt, ohne daß diese Gelegenheit hätten, sich mit der Sache selbst auseinanderzusetzen. Die übliche Sozialform eines solchen lehrerzentrierten Unterrichts ist der Frontalunterricht.

Nach R. und A.-M. Tausch ist der autokratische Führungsstil im wesentlichen durch folgende Merkmale gekennzeichnet: häufige Befehle und Anordnungen, häufiges Fragen und eine große sprachliche Dominanz des Lehrers. (Wenn etwa 70 % aller sprachlichen Äußerungen im Unterricht vom Lehrer

stammen, dann bedeutet das für den einzelnen Schüler einen durchschnittlichen Anteil von ca. 1 %.)[3] Nach Tausch/Tausch können das ständige Bombardement mit Befehlen, Anordnungen und Fragen und die überstarke sprachliche Berieselung von seiten des Lehrers bei den Kindern und Jugendlichen u.a. folgende Auswirkungen haben: große Abhängigkeit vom Lehrer, reaktive Haltung, eingeschränkte Spontaneität, geringe gemeinsame Gruppenaktionen, Unselbständigkeit.

Wenn dem Schüler keine Gelegenheit gegeben wird, sein Verhalten und Tun in Grenzen selbst zu bestimmen und Entscheidungen zu treffen, wird er weder eigenständig noch lernt er verantwortlich handeln. Selbständiges Denken und Handeln kann sich nur entwickeln, wenn ihm ausreichend Raum für selbständiges Arbeiten gewährt wird, wenn er lernt, Probleme selbst zu erkennen und selbst Fragen zu stellen, wenn ihm die Möglichkeit zu sachlicher Kritik an bestehenden Zuständen und auch sogenannten Autoritäten eingeräumt wird. Werden ihm solche Freiräume nicht gewährt, so werden gerade die Verhaltensweisen nicht ausgebildet, die in einer demokratischen Gesellschaft wichtig sind: Eigeninitiative, Fähigkeit zu Gruppenbildung und Gruppenaktionen, In-Frage-stellen von Meinungen, Toleranz gegenüber Andersdenkenden sowie Widerstand gegen diktatorische Bestrebungen.

Angesichts einer solchen Problemlage wollen wir kurz auf alternative Unterrichtskonzepte hinweisen, mit denen wir uns dann im Folgenden zum Teil noch eingehender beschäftigen werden. Dabei müssen wir uns daran erinnern, daß der Lehrer nicht nur Vermittler von Informationen, sondern immer auch in einem weiteren Sinn Organisator von Lernprozessen und Lernsituationen ist, der die Schüler zu Eigeninitiative und Eigentätigkeit anzuregen hat.

3) R. Tausch/A.-M. Tausch: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung. 7. Aufl. Göttingen 1973. - Zur Beschreibung des autokratischen Syndroms kommen bei Tausch/Tausch zu den Merkmalen im Bereich der Lenkungsdimension etwa noch Äußerungen der Geringschätzung, der Verständnislosigkeit, irreversible Äußerungen usw. im Bereich der emotionalen Dimension hinzu. Diese Ebene klammern wir hier allerdings aus, zumal eine starke Lenkung, durch die ein lehrerzentrierter Unterricht im allgemeinen gekennzeichnet ist, durchaus mit emotionaler Wärme und Zuwendung verbunden sein kann.

Es sind vor allem die verschiedenen Sozialformen wie Gruppen- und Partnerarbeit sowie Alleinarbeit als die konsequenteste Form der Individualisierung, die sich als Alternativen zu einem lehrerzentrierten Frontalunterricht anbieten. Gegenüber der relativen Einsinnnigkeit des Lernens beim Frontalunterricht sind im Rahmen der verschiedenen Sozialformen recht unterschiedliche Aktivitäten und Lernvollzüge möglich. Die Schüler können Verfahren kennenlernen und einüben, die es ihnen ermöglichen, sich den Lerngegenstand eigenständig zu erarbeiten. Sie werden nicht nur als Rezeptoren beansprucht, sondern werfen selber Fragen und Probleme auf.

Um die Schüler "in aktives, operatives Lernen zu verwickeln"[4], muß der Lehrer über ein variables methodisches Instrumentarium verfügen, das er problem- und situationsbewußt einzusetzen versteht. Er muß den Schülern - gegebenenfalls auch über einengende Raum- und Zeitvorgaben hinaus - Gelegenheit geben zu experimentieren, zu analysieren und zu praktizieren, zu forschen, zu entdecken und nachzuerfinden. Dabei müssen "besondere didaktische Qualitäten wie das Überraschende, das Neue, das Befremdliche, das Rätselhafte, das Widerspruchsvolle" - wie Bönsch sagt - "immer wieder genutzt werden, um unter motivationalem Aspekt Lernen positiv zu inszenieren".

Es ist von besonderer Wichtigkeit, daß die Schüler nicht zu einseitig beansprucht werden und daß neben dem kognitiven der affektive und psychomotorische Bereich nicht vernachlässigt wird; denn nur unter dieser Voraussetzung kann sich der Mensch zu einer voll handlungsfähigen Person entwickeln. In dieser Hinsicht scheint uns in dem von von Hentig abkürzend als "Bielefelder Prinzip" bezeichneten Vorgehen ein vielversprechender Ansatz zu liegen. Danach kommen in jeder Unterrichts- und Lerneinheit "drei Ebenen in geeigneter Mischung und Beziehung vor - Erfahrung, Erkenntnis und Handlung"[5].

4) Siehe auch zum Folgenden M. Bönsch: Alternativen zu einem lehrerzentrierten Unterricht. In: Neue Unterrichtspraxis H. 3/1974, S. 163.
5) H. von Hentig: Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart 1973, S. 67.

Bedenkt man die Fülle der Möglichkeiten, Unterricht zu organisieren und zu instrumentieren, so wundert man sich ein wenig, daß ein so hoher Prozentsatz des Unterrichts[6] als Frontalunterricht abläuft. Ohne hier weiter danach zu fragen, was die Gründe dafür sein mögen, wagen wir die Behauptung, daß eine stärkere Reduktion des Frontalunterrichts eine spürbarere Veränderung in unseren Schulen hervorrufen würde als manche großangelegte Bildungsreform.

Wir können hier auf die Diskussion um die innere und äußere Differenzierung, die ja im Zusammenhang mit der Gesamtschuldiskussion mit neuer Vehemenz geführt worden ist, nicht eingehen. Und wir wollen auch nur kurz daran erinnern, daß schon die sogenannte Reformpädagogik eine Fülle hervorragender, nach wie vor gültiger und aktueller Modelle entwickelt hat. Nur andeutungsweise seien genannt: Parkhursts Dalton-Plan, Deweys und Kilpatricks Projektunterricht, Petersens Gruppenpädagogik im Kleinen Jena-Plan und die Schulmeisterschaft Makarenkos.[7]

Um beispielhaft zu belegen, wie sehr viele der in unserem Zusammenhang angesprochenen Probleme den Pädagogen des ersten Drittels unseres Jahrhunderts vertraut waren, seien hier einige Bemerkungen aus H. Gaudigs Buch "Didaktische Präludien" gestattet, in dem dieser im Hinblick auf die "Vorbereitungsarbeit des Lehrers" u.a. sagt: "Die eigentliche Schularbeit der Zukunft, wie sie uns vorschwebt, wird den Schüler ungleich tätiger, ungleich selbständiger, den Lehrer ungleich zurückhaltender, in seiner Tätigkeit ungleich 'angelehnter' als bisher zeigen; dagegen werden die Anforderungen an die Vorbereitung sich erheblich steigern. Entscheidend für die Art der Vorbereitung ist der allgemeine Gesichtspunkt, unter dem der Lehrer sich vorbereitet. Handelt es sich für ihn darum, daß er in erster Linie seine Tätigkeiten, durch die ein Bildungseffekt im Schüler erzielt wird, erwägt und vorbereitet, oder erwägt er die Tätigkeiten des Schülers, die von ihm - sagen wir: zu inszenieren sind? ... Für mich", so fährt Gaudig fort,

6) Nach Bönsch (a.a.O. S. 160) wird etwa drei Viertel des Unterrichts als Frontalunterricht durchgeführt.
7) Siehe z.B. H. Besuden u.a.: Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts. Bochum o.J.; P. Petersen: Der Kleine Jena-Plan. Weinheim 54./55. Aufl. 1974; ders.: Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig ^{2}1950.

"hängt alles davon ab, daß der Lehrer bei seiner Vorbereitung nichts als das eine erwägt, wie der Schüler in Tätigkeit gesetzt werden kann, daß er sich als nichts anderes weiß denn als den Beihelfer zu dieser Tätigkeit. Die lebendigen Kräfte des Schülers und der Unterrichtsgegenstand - das ist das Verhältnis, über das der sich vorbereitende Lehrer immer wieder nachzudenken hat; sich selbst aber darf er nicht mehr als die Mittlerrolle zuerteilen; eine Rolle, die ihn dann am schönsten dünken muß, wenn sie zur Rolle - einer stummen Person geworden ist. ... Von schematischen Erwägungen, die heute wie morgen zu einer stereotypen Arbeitsform führen, darf nicht die Rede sein."[8] Und an anderer Stelle bemerkt Gaudig: "Wird mit der Grundforderung 'Selbsttätigkeit' - 'durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit' Ernst gemacht, dann ist dem herrschenden Lehrverfahren gegenüber vom ersten Schultag an die Parole: freiere Gestaltung des Unterrichts. Keine größere Sorge darf dann der Lehrer haben als die Emanzipation seiner Schüler zu immer freieren Arbeitsformen, zu immer selbständigerer geistiger Leistung."

Wenn Gaudig im weiteren Verlauf seiner Ausführungen darauf hinweist, daß zunächst in "gebundener Arbeitsweise" begonnen werden müsse, um die Schüler schrittweise zur eigenen Auseinandersetzung mit der Sache hinzuführen, so bedeutet das im Hinblick auf den lehrerzentrierten Unterricht, daß er nicht einfach plötzlich durch schülerzentrierte Arbeitsformen abgelöst werden kann. Will man die Schüler, ohne sie zu überfordern, allmählich zu größerer Eigenständigkeit bei der Erarbeitung bestimmter Gegenstände und Problemzusammenhänge hinführen, so muß man neben den spezifischen Voraussetzungen des jeweiligen Faches und der zur Bearbeitung anstehenden Sache immer auch ihr Alter, ihre Lerngeschichte und ihren allgemeineren Erfahrungshintergrund berücksichtigen. Dabei erscheint die zunehmende aktive Beteiligung der Schüler dringend geboten; denn es wäre, wie Messner sagt, "- lern- und sozialpsychologisch gesehen - absurd, anzunehmen, daß sich am Ende einer

8) H. Gaudig: Didaktische Präludien. 3. Aufl. Leipzig 1923, S. 190; das Folgende S. 143.

langen Folge hinsichtlich ihrer Ziele und Inhalte fremdbestimmter schulischer Lernprozesse bei den Schülern plötzlich Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit einstellen könnten"[9].

2. Die Offenlegung und Reflexion der Planung

Wie wir gesehen haben, ist es ein zentrales Kennzeichen des lehrerzentrierten Unterrichts, daß sich der Lehrer den Unterrichtsverlauf mehr oder weniger genau ausdenkt und allein weiß, was das Ziel der Stunde ist und in welchen Lernschritten es erreicht werden soll, während die Schüler meistens nur erraten können, worauf er mit seinem Unterricht hinauswill. Je weniger ihnen das gelingt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß sie sich "falsch" verhalten. So geschieht es tagtäglich, daß der Lehrer sich die Schülerantworten auf eine von ihm gestellte Frage mehr oder weniger interessiert anhört, bis die Antwort kommt, die in seinen 'Plan' hineinpaßt. Messner beschreibt das Verhalten des Lehrers in diesem Zusammenhang folgendermaßen: "Er reagiert mit allen Anzeichen der Freude und Befriedigung, wenn es den Schülern gelingt, dem von ihm ausgedachten geheimen Plan gemäß zu reagieren oder gar den nächsten Schritt des Unterrichts, der dem Plan nach zu erfolgen hat, selbst zu entdecken. Falls hingegen Schüler Dinge sagen und tun, die sich mit dem Plan nicht vereinbaren lassen, bedient sich der Lehrer eines diffizilen Instrumentariums mimischer und verbaler Waffen, um sein Mißbehagen auszudrücken und die nicht zum Ablauf passende Schüleräußerung abzuwehren oder zurückzudrängen."[10]

Ein solches Durchlotsen durch die Unterrichtsstunde hatte wohl Mager im Auge, als er die Notwendigkeit einer Operationalisierung der Lernziele betonte, die nicht nur für den Lehrer von Vorteil sei, sondern vor allem auch für die Schüler, die nun nicht mehr die Lehrerpsyche zu erforschen brauchten, um auf die anstehenden Fragen angemessene Antworten geben zu können. Eine Offenlegung der Ziele und Verfahren des unterrichtlichen Vorgehens ge-

9) R. Messner: Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler. In: Garlichs/Heipcke/Messner/Rumpf: Didaktik offener Curricula. Weinheim 1974, S. 14 f.
10) R. Messner, a.a.O. S. 11.

genüber den Schülern bedeutet, daß diese nicht über den jeweils nächsten Schritt des Unterrichts und überhaupt darüber, wohin der Unterricht zielt, im unklaren gelassen werden. Wenn demgegenüber die Schüler nicht wissen, "was das Ganze soll", so wird man sich über ihre passive Erwartungshaltung, über Trägheit, Müdigkeit und Störungen nicht wundern dürfen.

Versteht man unter einer Öffnung der Unterrichtsplanung im allgemeinen eine "Beteiligung der Betroffenen" an der Planung von Unterricht, so wendet Loser gegen eine solche seiner Meinung nach vorschnelle Gleichsetzung von Partizipation und Offenheit ein, daß Unterrichtsplanung schon dann offen sei, "wenn sie die Bedingungen für planerische Entscheidungen auf allen Ebenen offenlegt, zumindest aber der Kritik und dem Verlangen nach Rechtfertigung aussetzt"[11]. Demnach kann man bereits von einer "offenen Unterrichtsplanung" sprechen, wenn der Lehrer den Schülern seine Planungsüberlegungen mitteilt und seine Entscheidungskriterien offenlegt.

Schon bei der Konzeption des Jahresplans, bei der der Lehrer nach Maßgabe des Lehrplans bestimmte Unterrichtseinheiten zusammenstellt, ergeben sich Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler. Ist in manchen Fällen der Entscheidungsspielraum selbst für den Lehrer ziemlich klein, so gibt es andere, in denen seine Entscheidung für den einen oder anderen Gegenstand relativ zufällig ist oder eher sein eigenes Wissen und Können und seine besonderen Vorlieben als die Interessen der Schüler den Ausschlag geben. Hier könnte der Lehrer verstärkt Alternativen zur Diskussion stellen und die Themenauswahl mit den Schülern gemeinsam treffen. In ähnlicher Weise könnten den Schülern Mitspracherechte bei der Bestimmung der Reihenfolge der zu behandelnden Themen eingeräumt werden.

G.G. Hiller und I. Hiller-Ketterer[12] bemerken, daß die Vorlage einer Kurzfassung der jeweiligen Unterrichtsplanung

11) F. Loser: Aspekte einer offenen Unterrichtsplanung. Eine Einführung in die Problematik. In: Bildung und Erziehung H. 4/1975, S. 245.
12) Unterricht über Unterricht und pädagogische Verständigung. In: Bildung und Erziehung H. 4/1974, S. 274.

zu Beginn der Unterrichtsstunde "Wegweiserfunktionen" übernehmen könne. U.E. könnten solche Übersichtspläne auch für größere Unterrichtsvorhaben erstellt und dem Schüler in die Hand gegeben werden. Dieser würde durch eine solche Vorstrukturierung des Unterrichts nicht nur stoffliche, sondern auch methodische Anhaltspunkte erhalten. Dabei könnten sowohl die vorgesehenen Lernschritte wie auch mögliche Lernbarrieren kenntlich gemacht werden, die der Schüler mit Hilfe des Lehrers aktiv zu überwinden versuchen könnte.

Erst die durch weitere Orientierungshilfen ergänzte Offenlegung der Planung ermöglicht den Schülern eine qualifizierte Mitsprache und einen über die Einzelstunde hinausreichenden Überblick über die Gesamtkonzeption des Unterrichts. Es wird ihnen möglich, sich auf bestimmte Fragen und Probleme einzustellen und die Stellen auszumachen, an denen sie sich stärker engagieren möchten. Dadurch, daß den Schülern Ansatzpunkte für ein längerfristiges Engagement sichtbar gemacht und Möglichkeiten einer stärkeren individuellen Eigengewichtung des Lernens aufgezeigt werden, kann ihre rezeptive und reaktive Haltung zunehmend aufgebrochen werden. Die Vorhersehbarkeit bestimmter Unterrichtsaufgaben ermöglicht es ihnen, sich bezeiten auf einen bestimmten Gegenstand einzustellen und Methoden und Strategien, sich diesen anzueignen, zu entwickeln. Dieses Hingerichtetsein auf ein Ziel und die verstärkte innere Beteiligung an seiner Verwirklichung scheinen uns entscheidend wichtig zu sein; denn es ist u.E. keineswegs gleichgültig, wie die Schüler zu einem bestimmten "Endverhalten" kommen. Vielmehr gehen wir davon aus, daß ein stärker selbstinitiiertes und engagiertes Lernen im Endeffekt wirkungsvoller ist als ein durch eine allzu gleichförmige Beanspruchung gekennzeichnetes technologisch ausgesteuertes Lernen. Zugleich können auf diese Weise brachliegende Motivationsreserven mobilisiert werden.

Die Notwendigkeit, den Schülern die Unterrichtsplanung stärker als bisher üblich offenzulegen und damit auch den Unterricht selbst transparenter zu machen und für die Mitbestimmung der Schüler zu öffnen, ergibt sich nicht zuletzt aus der Zielvorstellung, diese zu selbständigem Handeln und

demokratischer Partizipation zu befähigen. In diesem Zusammenhang bedeutet Mitbestimmung nicht - wie eine überzogene Kritik unterstellen könnte -, daß die Schüler formal über Lehrziele und -inhalte abstimmen oder gar selbst Unterricht planen sollten, es bedeutet aber, daß der Lehrer den Sinn des von ihm im Interesse der Schüler Geplanten diesen jederzeit erläutern können muß. Indem er seine Entscheidungen begründet und auch in Frage stellen läßt und gegebenenfalls mit den Schülern gemeinsam Alternativen entwickelt, beteiligt er diese an der Konstitution der Lernprozesse, die sie zu vollziehen haben. Eine solche Mitbestimmung stellt - das darf nicht übersehen werden - hohe Anforderungen an die Schüler. Welch komplexe Fähigkeiten müssen sie erworben haben bzw. erwerben, um in der Lage zu sein, die Planungsentscheidungen und -prozesse zu durchschauen und im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten an der Auswahl der Inhalte und der Organisation der Lernprozesse in der Schule mitzuwirken!

Die Schüler in der besagten Weise zu Mitgestaltern des Unterrichts zu machen, entbindet den Lehrer keinesfalls von seiner Aufgabe, ein qualifiziertes Unterrichtsangebot zu machen. Er muß im Gegenteil seine Entscheidungen viel gründlicher bedenken, viel stärker objektivieren und sie dem Diskurs zugänglich machen. Dabei kann er sich nicht ohne weiteres auf den Lehrplan und bestimmte vorgefertigte Materialien oder irgendwelche "Sachzwänge" berufen, er ist vielmehr aufgefordert, immer wieder neu über den Sinn und Zweck seiner Arbeit nachzudenken, ungelöste Probleme und Schwierigkeiten nicht zu übergehen oder zu verdrängen, sondern sie zur Diskussion zu stellen, um so Hinweise und Anstöße zu ihrer Bewältigung zu erhalten und zu geben und damit zum Mitträger einer permanenten Curriculum- und Schulreform zu werden.

Wirft man jedoch einen Blick in die alltägliche Praxis, so stellt man fest, daß dort im allgemeinen recht wenig von dem hier geäußerten Anspruch eingelöst ist. Und es stellt sich die Frage, was die Gründe dafür sein könnten. Traut man den Schülern eine sachliche Mitsprache nicht zu? Ist nicht hinreichend erkannt bzw. bekannt, welche Orientierungsfunktion die Offenlegung der Unterrichtsplanung für

die Schüler hat? Oder sehen sich vielleicht die Lehrer nicht in der Lage, ihr unterrichtliches Tun in dem besagten Sinn zu legitimieren? Halten sie das gar für unzumutbar? Und sind sie überhaupt bereit, dem Unterrichtsgeschehen in der genannten Weise neue Impulse zu geben?

Nach Losers Überzeugung liegt der Grund, weshalb Unterrichtspläne selten offengelegt und oft geradezu verschleiert werden, in einer "internalisierten - erneut aktuellen - prinzipiellen Planungsfeindlichkeit": "Mit der Offenlegung des Plans könnte ja eine planvolle Lenkung (Lehren erzeugt Lernen) unterstellt werden, wo doch das 'Eigentliche' des Unterrichts nicht planbar ist und sich in direktem Kontakt zwischen Kind und Sache vollzieht. Da aber der Lehrer dennoch sein Möglichstes tun will, um diesen Kontakt herbeizuführen, flüchtet er zu raffinierten Arrangements, die seine Absicht eher verbergen sollen als offenlegen."[13)]

Es fragt sich, ob der Grund für die "Scheu vor einer Veröffentlichung des Unterrichtsplans" - vorausgesetzt sie existiert - nur in einer solchen "Planungsfeindlichkeit" zu suchen ist oder ob er nicht auch in dem Fehlen einer hinreichend detaillierten und begründeten Planung liegen könnte. - Muß man sich aber nicht andererseits auch vor einer Totalisierung des Prinzips der Offenlegung der Unterrichtsplanung hüten? U.E. wäre ernsthaft zu prüfen, ob die Offenlegung der Unterrichtsplanung nicht in bestimmten Fällen tatsächlich die Intention des Lehrers hintertreiben und produktive Momente des Unterrichts unterbinden kann. Wäre das so, so könnte in diesen Fällen eigentlich nicht von einer "Scheu", den Unterrichtsplan offenzulegen, gesprochen werden.

Bei all dem ist zu bedenken, daß, wenn nur der Lehrer den Unterrichtsplan kennt, auch nur ihm eine fundierte Reflexion des Unterrichtsverlaufs möglich ist. Dabei ist es nicht so, daß eine solche Reflexion erst in der 'Nachbesinnung' ihren Ort hat; sie setzt vielmehr bereits im Unterricht selber ein; sie begleitet das unterrichtliche Handeln. Wird nun die Planung den Schülern offengelegt, so wird damit nicht nur die vorgängige gemeinsame Refle-

13) F. Loser, a.a.O. S. 248; siehe dort auch das folgende Zitat.

xion des Unterrichtsvorhabens möglich, sondern zudem auch noch eine von allen Beteiligten betriebene Reflexion des Unterrichts in seinem Verlauf selber. Nicht nur der Lehrer stellt fest, ob bestimmte beabsichtigte Ergebnisse erreicht sind, auch der Lernende hat aktiv teil an der Überprüfung seiner Lernergebnisse. Er kann die einzelnen Lernschritte viel bewußter vollziehen und gegebenenfalls notwendig werdende Neuorientierungen mit initiieren. Dabei ist zu berücksichtigen, daß der Schüler, der sich zunächst oft noch kein rechtes Urteil über den anstehenden Unterrichtsgegenstand 'erlauben' kann, desto urteilsfähiger wird, je eingehender er sich mit diesem auseinandersetzt und je genauer er ihn kennenlernt. In diesem Sinne fordert Loser, im Unterricht ausdrücklich "Phasen der Reflexion" vorzusehen, in denen "nicht nur das Erreichte festgehalten wird ..., in denen vielmehr der Anspruch des Plans, die Wahl der Ziele, die Wahl der Verfahren, die im Plan investierten Erwartungen, an der daraufhin orientierten Interaktion aller am Lehr-Lern-Prozeß Beteiligten gemessen: reflexiv legitimiert oder verworfen wird, um ggfs. neu anzusetzen"[14].

Gegenüber einem solchen zirkelhaften Ineinandergreifen von Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion erweist sich das Modell einer linearen Abfolge von Planung, Durchführung nach Plan, revidierter Planung, entsprechender Durchführung, abermaliger Revision usw. als zu simpel. Hier tritt Unterricht nicht als ein lineares Geschehen, sondern als ein von bestimmten Intentionen geleitetes gemeinsames Handeln in Erscheinung, wobei das Planungs-/Handlungs-Schema weniger einer "Kette" ähnelt als vielmehr einer - wie Loser[15] sagt - "Doppelspirale mit den beiden Ästen Unterrichtsplanung und Unterrichtsprozeß und mit waagerechten Rückkopplungsstegen: In allen Phasen und auf allen Stufen wirken Unterrichtsplanung und Unterrichtsprozeß über die 'Verbindungsstege' reflexiver Legitimation wechselseitig aufeinander ein, und zwar derart, daß auf immer höheren Ebenen das auf unteren Stufen schon Geplante und Erfahrene in neuen Plänen und Erfahrungen

14) F. Loser, a.a.O. S. 249.
15) A.a.O. S. 249.

aufgenommen und fortgeführt wird."

Eine solche Diktion erinnert unmittelbar an das, was wir weiter oben (Teil B, Kap. II,5) über die "Akkumulation von Erfahrung" gesagt haben. Während dort aber nur vom Erfahrungszuwachs des Lehrers die Rede war, ist hier der der Schüler mit einbezogen. Auch der Schüler macht ständig Erfahrungen, die sein künftiges Lernverhalten beeinflussen, d.h. die zur Ausbildung von Verhaltensstrategien - 'Plänen' im Millerschen Sinne - führen, die sein Können hinsichtlich der Bewältigung zukünftiger Lernsituationen steigern. Blieben beim lehrerzentrierten Unterricht die 'Pläne', wie ein bestimmter Stoff bewältigt und eine bestimmte Aufgabe gelöst wird, weitgehend im Kopf des Lehrers, so wird der Schüler durch die Offenlegung und Reflexion der Planung in die Lage versetzt, selber solche 'Pläne' aufzubauen, d.h. sein Lernen stärker selbst zu steuern, seine Lernvollzüge angemessener zu reflektieren und dabei Erfahrungen zu machen, die zu einer Optimierung seines Lernverhaltens führen.

Die Unterrichtsplanung des Lehrers und ihre Offenlegung und Modifikation geben also einen Aktionsraum frei, der die Schüler in einem vereinbarten Rahmen zu eigenständigem Handeln herausfordert. Sind die zentralen Handlungen auch durch die Planung vorstrukturiert, so sind doch die Aktivitäten im einzelnen nicht durchgängig vorgeschrieben. Unterricht konstituiert sich vielmehr als ein Handlungszusammenhang mit jeweils situativen Kontexten, die auch situativ interpretiert werden müssen. Von da her gesehen sind die Handlungen der Beteiligten, insofern sie nicht vorgängig einem allein verbindlichen Interpretationsschema unterstellt werden können, prinzipiell offen.

Vor diesem Problemhintergrund bemüht sich H. Moser im Anschluß an Forschungsergebnisse von Bellack[16] und in Anlehnung an Wittgensteins "Sprachspiele"[17], aber auch in

16) Siehe etwa A.A. Bellack u.a.: The Language of the Classroom. New York 1966.
17) L. Wittgenstein: Schriften: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914 - 1916. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M. 1960, S. 289 ff.

"kritischer Distanzierung" von ihnen, und auf der Grundlage der Ansätze einer "kommunikativen Didaktik" um eine handlungsorientierte "Theorie des Unterrichtsspiels"[18]. Unterricht betrachtet er in diesem Zusammenhang als "Unterrichtsspiel", als ein "Ensemble von Sprechen und Handeln", in dem sowohl der Beziehungsaspekt als auch der Inhaltsaspekt der Kommunikation aufgehoben ist. Gegenüber dem eigentlichen Unterrichtsspiel bedeutet die Unterrichtsplanung für ihn "eine Art Vor-spiel, wo die Planenden auf dem Hintergrund ihres Erfahrungsfundus das gesamte Spiel bereits einmal durchspielen"[19]. Ein solches "Vor-spiel" ist aber nicht als die "Antizipation eines i d e a l e n Unterrichtsverlaufs" zu verstehen, dem sich das eigentliche "Unterrichtsspiel" unterzuordnen hätte, sondern als der Entwurf eines "m ö g l i c h e n Unterrichtsverlaufes", den es vorgängig zu reflektieren und auf seine Stimmigkeit zu überprüfen gilt. Allerdings garantiert - so Moser - die "Reflexion auf das Vor-spiel ... die Identität mit dem Unterrichtsspiel nicht, weil der Reflektierende auf der einen Seite nicht alle Haltungen der anderen einnehmen kann - sein Verhaltensrepertoire braucht nicht identisch mit jenem der anderen zu sein, weil seine Sozialisationserfahrungen aus einem anderen gesellschaftlichen Kontext stammen ... - und weil andererseits jenes ... Moment der Spontaneität nicht unterschlagen werden darf". Hat Planung auch die Aufgabe, die Bedingungen des Unterrichts zu reflektieren, ihn zu strukturieren und organisatorisch vorzubereiten, so muß sie doch revidierbar bleiben und sich für das eigentliche "Unterrichtsspiel" offenhalten. So schränkt sie weniger das Handeln ein als daß sie verschiedene Handlungsmöglichkeiten freigibt. Moser betont, daß sich die so verstandene Planung und Durchführung von Unterricht weniger nach einem "rigiden Management-Modell" vollzieht, sondern eher einem "kreativen Akt des Erfindens von Spielen [gleicht], der nicht in den Kompetenzbereich der deduktiven Logik fällt".

3. Offene Lernsituationen als Planungsproblem

Die situativen Kontexte, in denen sich Unterricht vollzieht, sind in recht unterschiedlicher Weise und verschieden stark

18) H. Moser: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Weinheim 1974, S. 131.
19) A.a.O. S. 169; siehe zum Folgenden S. 169 f.

determiniert. War es das Kennzeichen des technologischen Ansatzes, daß der Unterrichtsgang im vorhinein definitiv festgelegt wurde und die konkreten Situationen mit all ihren Friktionen und Nebeneffekten im Grunde gar nicht interessierten, so zeichnen sich offene Lernsituationen dadurch aus, daß sie den Eigenaktivitäten der Kinder einen großen Spielraum lassen - "ohne jedoch das Lernen dem Zufall zu überlassen"[20]. Auch weitgehend offene Lernsituationen - man denke z.B. an eine Diskussion oder ein Unterrichtsgespräch - bedürfen einer gewissen Ausrichtung auf ein Ziel. Die überlegte Zubereitung der Situation, bestimmte Denkanstöße und Lernhilfen, die gezielte Zusammensetzung einer Lerngruppe sind Zeichen einer behutsamen Lenkung des Lerngeschehens durch den Lehrer.

Am Beispiel des Spiels ließe sich zeigen, daß der situative Rahmen recht verschieden weit und unterschiedlich strikt abgesteckt sein kann - von einem relativ freien Spiel in einer weitgehend unbegrenzten Umwelt bis hin zur "Arbeit" an gezielt hergestellten "Materialien" in einer "vorbereiteten Umgebung"[21]. Bezeichnend ist, daß sich hier die Planungstätigkeit nicht direkt auf das Kind richtet, sondern sich auf das Arrangieren einer förderlichen Spielumwelt bezieht, die das Kind zu bestimmten Aktivitäten herausfordert und damit bestimmte Lernprozesse in Gang bringt. Dieses Prinzip hat auch für die schulisch arrangierte Lernumwelt des Kindes Gültigkeit.

Wo immer selbständiges Entdecken und produktives Problemlösen intendiert sind, können die Lernsituationen nicht durchgängig determiniert sein. Entsprechend vollzieht sich, auch wenn bestimmte Orientierungspunkte vorweg gegeben sein müssen, die eigentliche Zielfindung und Zielformulierung oft erst in der Auseinandersetzung mit der Sache.

---

20) E. Calliess: Offene und geschlossene Lernsituationen. In: Die Grundschule H. 2/1974, S. 75.

21) Vgl. Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis, zusammengestellt von P. Oswald und G. Schulz-Benesch. 3. erw. Aufl. Freiburg i.B. 1974. - Zur Problematik der Spielpädagogik im Rahmen der Didaktik siehe u.a. H. Retter: Skizzen zu einer Didaktik des Spiels. In: Westermanns Pädagogische Beiträge H. 10/1973,S.562ff.; B. Daublebsky: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Mit Beiträgen von E. Calliess u.a. Stuttgart ^{2}1974.

Damit aber ein Anreiz besteht, sich aktiv mit ihr auseinanderzusetzen, muß sie einen hohen Aufforderungscharakter haben. Unter diesem Gesichtspunkt empfiehlt es sich, von "expressive objectives" im Sinne Eisners[22] auszugehen, von motivationsträchtigen Problemen also, oder, wie schon Spranger gefordert hat, Probleme brennend zu machen[23].

Beim Projektunterricht ist wohl am ehesten der Bezug zu bedeutsamen Lebenssituationen handgreiflich gegeben. Auch hier werden die Lernprozesse nicht ausschließlich vom Lehrer gesteuert. Vielmehr sind die gemeinsame Planung und die handlungsbezogene Durchführung charakteristische Merkmale von Projekten, bei denen der Lehrer jederzeit auch Lernender sein kann. Indem Praxis sich hier nicht in der Simulation von Lebenssituationen, sondern als Auseinandersetzung mit realen Gegebenheiten vollzieht, wird sie zur Quelle wichtiger Erfahrungen. Projektunterricht ist, da die Projektergebnisse nicht im voraus vom Lehrer festgelegt werden können, nur im Rahmen eines offenen Curriculum möglich.

Diesen knappen Hinweisen ist zu entnehmen, daß sich die Ziele oft nicht im einzelnen vorweg festlegen lassen, sondern sich erst im Laufe des Problembearbeitungsprozesses genauer herauskristallisieren. Dem entspricht eine eher prozessuale Planungsarbeit, bei der Problemfindung, Informationsbeschaffung und Problemlösung nicht starr voneinander getrennt sind. Angesichts der Tatsache, daß im Zusammenhang einer "Ergebnisse nicht vorschreibenden, sondern entdecken lassenden Lehr-Lern-Planung" zumeist von bestimmten Planungsphasen und vermeintlich in ihrer Aufeinanderfolge voneinander abgrenzbaren Teilprozessen wie "Problemformulierung, Problemverständnis, Informationssammlung, Analyse der Information, Problemlösung - kreativer Akt, Synthese, Ausführung, Anwendung, Transfer, Kommunikation der Ergebnisse"[24] ausgegangen wird, weist Loser auf die Notwendigkeit hin, Instrumentarien zur Struk-

22) Siehe G. Borowski/H. Hielscher/M. Schwab: Unterricht: Prinzipien und Modelle. Materialien für die Planungsarbeit des Lehrers. Heidelberg 1976, S. 67.

23) E. Spranger: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg ^{2}1965, S. 71: "Zum selbständigen Denken kann man nur erziehen, wenn man Probleme 'brennend macht'."

24) F. Loser, a.a.O. S. 250; siehe zum folgenden Zitat S. 253.

turierung des Unterrichts in nicht determinierten Situationen zu entwickeln, die nicht an solchen Phasengliederungen orientiert sind, die aber der rationalen Aufklärung und Gestaltung von Lernprozessen in solchen Situationen dienen und damit die Gefahr eines Abgleitens in die "unstrukturierte Planlosigkeit eines Gelegenheitsunterrichts" bannen. Die Aufgabe besteht demnach darin, Konzepte zur Strukturierung des Unterrichts zu entwickeln, die außerhalb der Perspektive zweckrationaler Planung liegen, d.h. Modelle, Strukturelemente, Ablaufpläne und weitere Instrumentarien als Strukturierungshilfen für den Unterricht in nicht determinierten Situationen zur Verfügung und zur Diskussion zu stellen. Jedenfalls darf sich die Erziehungswissenschaft in diesem Zusammenhang nicht einfach mit dem Hinweis auf die Grenzen zweckrationaler Planung begnügen.

Im Anschluß an H. Rittel[25] versucht Loser, den Planungsprozeß in nicht vorweg determinierten Situationen als ein Wechselspiel zwischen der Erzeugung und der Reduktion von Varietät bzw. Komplexität zu beschreiben, welches mehr oder weniger von Routinetätigkeiten durchsetzt sein kann. Da mit der Bearbeitung eines Problems auch dessen Komplexität wächst, müssen auf den verschiedenen Ebenen des Planungsprozesses immer wieder Entscheidungen gefällt werden, die diese Komplexität reduzieren. Zugleich sind aber auch Entscheidungen etwa hinsichtlich der Beschaffung speziellerer Informationen nötig, die ihrerseits wieder Komplexität erzeugen. Auf diese Weise tasten sich Komplexitätserzeugung und Komplexitätsreduktion als - so Loser - "iterative Vorgänge an eine allein von den Planern und ihren Entscheidungen abhängige Lösung heran"[26].

Loser faßt seine Ausführungen über die Planung von Unterricht in nicht determinierten Situationen folgendermaßen zusammen[27]: "Ziel- und verfahrensoffene Planungsprozesse im Unterricht ... laufen in Schleifen ab, mit Vor- und Rückgriffen. Sie erhalten ihre Struktur nicht durch eine

25) Der Planungsprozeß als iterativer Vorgang von Varietätserzeugung und Varietätseinschränkung. In: Arbeitsberichte zur Planungsmethodik 4. Stuttgart 1970, S. 17 - 31.
26) F. Loser, a.a.O. S. 251 f.
27) A.a.O. S. 253.

Abfolge diskreter Planungsschritte (Problem - Lösung - Transfer), sondern durch die Iteration von Varietätserzeugung und Varietätsreduktion. Planungsziele können allererst im Planungsprozeß gefunden und von zusammen mit ihnen entwickelten Maßnahmen aus wieder verworfen, neu formuliert und präzisiert werden, wie auch umgekehrt die Maßnahmen sich mit dem jeweils veränderten Stand der Zieldiskussion verändern."

Ein solches situationsorientiertes Unterrichtskonzept liefert, wenn es bewußt praktiziert wird, nicht nur methodische Anhaltspunkte, es macht auch die sich in offenen Lernsituationen vollziehenden Planungs- und Handlungsprozesse transparent und damit überprüfbar und kommunizierbar. Dabei kann der Lehrer, der nach wie vor für den Unterricht verantwortlich ist, auch wenn er dessen Verlauf nicht detailliert vorschreibt, gezielt Hilfestellung leisten bzw. gemeinsam mit den Schülern nach Lösungswegen suchen, wenn diese die anstehenden Aufgaben und Probleme nicht eigenständig bewältigen können.

Liegt einem daran, daß ein solches Lernen in offenen Situationen in einem angemessenen Maße realisiert wird, so muß man feststellen, daß die Chancen dafür an unseren Schulen nicht allzu gut stehen. Stoffülle, Zeitmangel, die übliche Auffassung von der Lehrerrolle und die Orientierung an klar meßbaren Unterrichtserfolgen stellen nicht zu unterschätzende Hindernisse für ein nicht nur auf die Reproduktion von Wissen gerichtetes, auch den psychomotorischen und affektiven Bereich einbeziehendes Lehr-Lern-Geschehen dar. Ob aber ein solches situations- und projektbezogenes Lernen - wie von Hentig[28] befürchtet - an seiner "Unverbundenheit und Unverbindlichkeit scheitern" wird, noch bevor es recht zustandegekommen ist, das wird nicht zuletzt auch davon abhängen, welche Modelle und Strukturierungshilfen dem Praktiker zur Verfügung gestellt werden können und wie weit es gelingt, die Schüler zu einer selbständigeren Arbeitsweise zu befähigen.

In diesem Zusammenhang muß auch darauf hingewiesen werden, welche Probleme sich aus der Praktizierung eines stärker situationsbezogenen Unterrichts für die Kinder mit ihren

28) Schule als Erfahrungsraum? S. 20.

unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ergeben können. Benachteiligt die Verminderung der Fremdbestimmung schulischer Lernprozesse nicht möglicherweise die Kinder, die stark an Fremdbestimmung gewöhnt sind? Führt nicht die verstärkte "Entschulung" des Lernens zu einer Unterrichtsgestaltung, die von den Schülern Fähigkeiten verlangt, die nicht bei allen gleichermaßen ausgebildet sind? In diesem Sinne bemerkt Loser, daß eine offene Unterrichtsgestaltung, die von nicht determinierten Situationen ausgehe, "von problemhaltigen Situationen aus der Erfahrungswelt des Kindes, die durch Reflexion und Artikulation allererst festgestellt und dadurch verfügbar gemacht werden sollen", zu einem "äußerst elitären Unterrichtskonzept" entarten könne: "Die Flexibilität der divergierenden Unterrichtsmuster, bezogen auf kindliche Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten und Fragen, privilegiert allzu leicht jene Privilegierten, die unterrichtsrelevante Bedürfnisse, Fähigkeiten, Interessen und Fragen bereits haben und diese zur Sprache bringen können, und fällt damit zurück hinter den bereits durch zielerreichende Lehr-Lern-Planung erreichten Diskussionsstand einer zielidentischen Egalisierung unterschiedlicher Voraussetzungen."[29)]

Kann von einer solchen "zielidentischen Egalisierung" sicherlich nur bedingt die Rede sein, so ist Loser doch insofern recht zu geben, als hinsichtlich der in offenen Lernsituationen von den Schülern geforderten Fähigkeiten - wie Kreativität, Originalität, Autonomie und Expressivität - bei den Mittelschichtkindern ein gewisser Vorsprung angenommen werden muß. Loser weist in diesem Zusammenhang auf die Einstellungsuntersuchungen von Sieber und Wilder[30)] hin, nach denen sich Mittelschichteltern signifikant häufiger für einen entdecken lassenden Unterricht aussprachen als Unterschichteltern, die eher für einen stärker zielorientierten und Erfolge kontrollierenden Unterricht plädierten.

Mag ein auf das eigene Suchen, Fragen, Begründen und Entscheiden der Kinder hinzielender offener Unterricht zu-

29) F. Loser, a.a.O. S. 247.
30) Vgl. auch H. Moser: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Weinheim 1974, S. 177.

nächst auch die schichtspezifischen Unterschiede deutlicher hervortreten lassen, so muß doch entschieden betont werden, daß diese Tatsache zwar zu berücksichtigen ist, daß sie deshalb aber noch nicht gegen einen solchen Unterricht spricht. Gerade die Kinder, die einen eher autokratischen Erziehungsstil gewöhnt sind, gilt es schrittweise zu Formen offener Kommunikation und demokratischer Kooperation hinzuführen.[31] Demgegenüber würde es eine weitere Benachteiligung dieser Kinder bedeuten, wenn man ihnen nicht durch einen entsprechenden Unterricht die Gelegenheit geben würde, die genannten Fähigkeiten in der Schule zu entwickeln.

4. Unterrichtsplanung in Modellen

Der Modellbegriff hat in der schulpädagogischen Diskussion der letzten Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen. Das kommt nicht nur in Bezeichnungen wie Modellschule, Modellversuch usw. zum Ausdruck, sondern vor allem auch in der äußerst vielschichtigen Verwendung dieses Begriffs in der didaktischen Diskussion. Ohne auf die Bedeutungsvielfalt des Modellbegriffs detaillierter einzugehen, wollen wir im Folgenden doch einige notwendige Differenzierungen treffen und uns kurz mit einem bestimmten Konzept einer Unterrichtsplanung in Modellen befassen.

Wenn wir weiter oben (Teil B, Kap. II,1) von didaktischen Modellen gesprochen haben, so ging es uns dabei nicht um speziellere Fragen der Unterrichtsplanung bzw. -forschung, sondern nur um eine grobe Skizzierung der Funktion didaktischer Modelle für die Planungspraxis des Lehrers. Salzmann sagt von dieser Art von Modellen, die er als "Kategorialmodelle" bezeichnet, daß sie " - einmal im Bewußtsein verankert - als übergeordneter Bezugsrahmen in alle Modellkonstruktionen konkreterer Art" mit einfließen und so die "Weise, wie Unterricht gesehen oder geplant wird", beeinflussen.[32]

31) In einem ähnlichen Zusammenhang sagt G.G. Hiller (Unterrichtliches Handeln als Gegenstand des Unterrichts. In: Zeitschrift für Religionspädagogik 1971, S. 19): "Gerade Sonderschüler sind oft 'unzugänglich', weil fordernd-fördernde Zuwendung, offene Kommunikation, in ihrem Bewußtsein und in ihrer Erfahrung keinen Raum haben."

32) Ch. Salzmann: "Unterrichtsmodelle". In: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Hg. von L. Roth. München 1976, S. 452; siehe zum Folgenden S. 451 f.

Neben dieser Ebene der Modellkonstruktion unterscheidet Salzmann drei weitere, die für die Analyse und Planung von Unterricht nicht weniger bedeutsam sind: die Ebene der "Elementmodelle", der Modelle ganzer Unterrichtseinheiten und der "Typusmodelle". Unter "Elementmodellen" versteht er "in begrenzt isolierender Betrachtungsweise gewonnene kogitative Modelle, deren Originale häufig wiederkehrende Teilsituationen, Handlungsfigurationen, Elemente des Unterrichts sind, wie Gespräch, Impulssetzung, Verfremdung, Vereinfachung, Übung, Kontrolle oder Prüfung, Kooperation in Gruppen usw." Solche modellhaft konkretisierten methodischen Prinzipien stehen bei der Konstruktion ganzer Unterrichtseinheiten als konstitutive Elemente zur Verfügung. Von "Typusmodellen" kann dann gesprochen werden, wenn "Unterrichtshandlungen, die im Sinne der Elementmodelle bisher als untergeordnete Unterrichtselemente galten, eine ganze Unterrichtseinheit in charakteristischer Weise prägen (Unterrichtseinheiten vom Typus des Gesprächs, des Problemlösens, des Übens, des Spiels, der Gruppenarbeit usw.)".

Unterrichtsmodelle können nach Salzmann sowohl den Charakter von "Explikationsmodellen" als auch den von "Handlungsmodellen" haben. Sie dienen also sowohl der Unterrichtsanalyse als auch der Unterrichtsplanung. Mit ihrer Hilfe kann der bereits realisierte Unterricht begrifflich gefaßt, analysiert und bewertet werden, während der modellhafte Entwurf des künftigen Unterrichts einen Orientierungsrahmen für das unterrichtliche Handeln darstellt.[33] Insofern die Modelle die unterrichtliche Wirklichkeit nicht in allen Einzelheiten fixieren, lassen sie Spielräume für die konkrete Unterrichtsgestaltung. Die Diskrepanzen zwischen 'Modell' und 'Original', die auf diesen produktiven Spielraum verweisen, sind mehrfältig deutbar; sie können grundsätzlich sowohl auf die Korrekturbedürftigkeit des Modells als auch auf Mängel des Unterrichts hindeuten.

Salzmann nennt sechs Funktionen von Unterrichtsmodellen, die sich in Zuordnung zu den beiden genannten Modellarten jeweils auf die Unterrichtsanalyse und auf die Unterrichts-

33) Vgl. Ch. Salzmann: Gedanken zur Bedeutung des Modellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung. In: Pädagogische Rundschau 1972, S. 482.

planung beziehen[34]: Unterrichtsmodelle haben für die Unterrichtsforschung eine heuristische Funktion, indem sie zu einer permanenten Aufarbeitung der Diskrepanzen zwischen dem Modell und dem Original, dem konkreten Unterricht, herausfordern; andererseits stellen sie Handlungsmuster dar, die zu einer situationsbezogenen Konkretisierung anregen (Anregungs- und Musterfunktion). Modelle haben die Funktion, das Handlungsfeld Unterricht zu strukturieren und zu beschreiben (Strukturierungs- bzw. Deskriptionsfunktion) und - auf das unterrichtliche Handeln bezogen - die Unterrichtsprozesse zu regulieren und zu steuern (Regulierungsfunktion). Die vorgängige Konstruktion des Unterrichts macht dessen Verlauf bedingt vorhersehbar (prognostische Funktion); für den selber Planenden und handelnd am Unterricht Beteiligten bedeutet sie eine gedankliche Antizipation künftiger Handlungsmöglichkeiten (Antizipations- und Innovationsfunktion). Der Kontrollfunktion von Modellen korrespondiert ihre Evaluationsfunktion: Der reale Unterricht wird am Modell gemessen, umgekehrt aber auch das Modell an ihm. Indem relativ begrenzte Einzelmodelle in umfassendere Modellsysteme überführt werden können, tragen sie wesentlich zur Theoriebildung bei (Theoriebildungsfunktion); daraus läßt sich hinsichtlich des Handlungsbereichs die Feststellung ableiten, daß "Unterrichtsmodelle helfen, Unterricht - bei aller Einmaligkeit jeder Unterrichtssituation - wiederholbar zu machen, einem Unterrichtskonzept damit eine gewisse Stabilität und Dauer zu verleihen" (Institutionalisierungsfunktion). Indem die Modelle die in sie eingegangenen Denkvoraussetzungen und -perspektiven offenlegen, erfüllen sie sowohl in bezug auf den Forschungs- als auch auf den Handlungsaspekt eine ideologiekritische Funktion.

Wie Salzmann knüpft auch Th. Wilhelm an die allgemeine

34) Ch. Salzmann: Die Bedeutung der Modelltheorie für die Unterrichts-Planung - unter besonderer Berücksichtigung hochschuldidaktischer Konsequenzen. In: Bildung und Erziehung H. 4/1975, S. 275 f. - Salzmann ist offenbar unabhängig von Popp (Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie, a.a.O. S. 49 - 60; vgl. Salzmann: Gedanken zur Bedeutung des Modellbegriffs... S. 468, Anm. 1 und S. 476, Anm. 30) zu ganz ähnlichen Ergebnissen gekommen wie dieser. - Vgl. auch Teil B, Kap. II (vor allem II, 3) dieser Arbeit.

Modelltheorie von Stachowiak[35] an. Geht es aber Salzmann vor allem um eine modellorientierte Unterrichtsforschung, so reflektiert Wilhelm den Modellbegriff eher in didaktischer Perspektive. Er bezeichnet das "Modell" als die "zentrale Kategorie der Schuldidaktik"[36] und fordert, die Schule müsse die Schüler lehren, mit Modellen umzugehen und in Modellen zu denken; denn: "Wir leben aus lauter sekundären Erfahrungen. Weder die reine Anschauung noch die reine Abstraktion schließen uns diese moderne Wirklichkeit auf."

Wilhelm ist der Meinung, daß die Kategorie des Modells den Prinzipien des Exemplarischen und der Repräsentation hinzugefügt werden und diese weitgehend ersetzen müsse. Dadurch, daß im Modell die Einzelheiten in einen umfassenderen Kontext eingelagert und damit in die richtige Relation gesetzt seien, werde die Gefahr der Überinterpretation von Einzelheiten vermieden, die bei allen Elementarmethoden und exemplarischen Verfahrensweisen gegeben sei. Er bemerkt: "Wo 'an' oder 'in' Modellsituationen gelernt wird (etwa 'Partnerschaft' oder 'kritisches Verbraucherverhalten', überhaupt gegenwartsnahe Lebenssituationen) ist eine didaktische Garantie gegeben, daß nicht plötzlich heroische Gesinnungen in Führung gehen und die komplizierten Sachverhalte moralisch vereinfachen und überspielen. ... Modelle sind Lernhilfen, die in der wissenschaftsbestimmten 'enzyklopädischen' Welt unentbehrlich sind, weil sie das Denken von der immer hoffnungsloser werdenden ontologischen Erschließung der Wirklichkeit wegführen und auf den 'operativen Leistungseffekt' konzentrieren."[37]

35) H. Stachowiak: Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle. In: Studium generale 1965, S. 432 - 463; vgl. auch Stachowiaks ausführlichere Darstellung: Allgemeine Modelltheorie. Wien 1973.

36) Th. Wilhelm: Theorie der Schule. Stuttgart 1967, S. 278; das folgende Zitat S. 288.

37) Th.Wilhelm, a.a.O. S. 290 f. - Es wäre u.E. lohnend, sich in diesem Zusammenhang eingehender mit Giels Explikation des Modellbegriffs im Rahmen eines "didaktischen Realismus", mit dem er an die "in Vergessenheit geratene Diskussion der fünfziger Jahre, die um Fragen der 'exemplarischen Lehre', der 'originalen Begegnung' und der sachlichen Gehalte der Lehrpläne kreiste", anzuknüpfen versucht (K. Giel: Der konstruktive Aufbau der Realität in Modellen. In: H. Halbfas/F. Maurer/ W. Popp (Hg.): Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 4: In Modellen denken. Stuttgart 1976, S. 230 ff.), zu befassen.

Offenbar besteht die entscheidende Leistung solcher Modelle darin, daß sie es ermöglichen, komplizierte Sachverhalte zu vergegenwärtigen und Wirklichkeitsbereiche zu erschließen, die kaum noch unmittelbar erlebbar und erfahrbar sind. Es geht hier also um die didaktische Aufbereitung einer Wirklichkeit, deren Konstitution in unserem Bewußtsein sich weitgehend auf der Grundlage sekundärer Erfahrungen vollzieht. In diesem Sinne spricht schon A. Gehlen[38] von einer "Erfahrung zweiter Hand" und bemerkt: "Jeder trägt im Kopfe eine imaginäre Welt unsinnlicher Informationsbestände mit sich herum, die nur locker zusammenhängen, die nur aus Umrissen von Resultaten und Vorgängen bestehen, deren objektive Wichtigkeit und wirkliche Substanz man unmöglich beurteilen kann, die aber dringlich und aktuell zu sein scheinen." Dieses zerstreute Wissen zu strukturieren und verfügbar zu machen, können Modelle dienlich sein.

Man kann davon ausgehen, daß in den Wissenschaften eine Fülle von Modellen zur Erfassung und Strukturierung bestimmter Wirklichkeitsbereiche vorliegt. Will man diese im Rahmen des unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozesses nutzbar machen - und das ist doch wohl eine Aufgabe der Schule -, so ergeben sich in diesem Zusammenhang ganz grundsätzliche didaktische Probleme bezüglich der Differenz zwischen der im "common sense" sich aussprechenden "Primärerfahrung" und der vom ursprünglichen Sinnverstehen losgelösten abstrakten wissenschaftlichen Erkenntnisweise, ist es doch nach Dahrendorf das Kennzeichen der Wissenschaft, daß sie "als Versuch rationaler Kontrolle der Welt den common sense unserer Alltagserfahrung prinzipiell unbeachtet läßt, daher in keiner Weise aus ihm ableitbar ist und ihm am Ende vielfach zu widersprechen scheint"[39]. Diesen "Bruch zwischen common sense und Wissenschaft" zu verdeutlichen und zu reflektieren, ist eine zentrale schulpädagogische Aufgabe, auf die vor allem Giel hingewiesen hat: "In der Konfrontation mit wissenschaftlichen Aussagen wird gerade dem Nichtfachmann das Bewußtsein einer Grenzüberschreitung nach zwei Richtungen hin zugemutet: Er überschreitet einmal die Grenze zwischen

38) Die gesellschaftliche Situation in unserer Zeit. In: A. Gehlen: Anthropologische Forschung. Reinbek bei Hamburg 1961, S. 127 - 140; hier S. 134.
39) R. Dahrendorf: Pfade aus Utopia. München 1967, S. 12.

Alltagserfahrung und Alltagssprache in Richtung auf die Wissenschaft hin, ihren eigentümlichen Aussageformen und Methoden des Beibringens der Fakten, die in den Aussagen gefaßt und gedeutet werden; zugleich aber wird diese Grenzüberschreitung als solche nur sichtbar, wo die Eigenart und damit die Grenzen dieser Aussageformen mitreflektiert werden. Die Grenzen der Alltagserfahrung werden nur sichtbar, wo umgekehrt auch die Grenzen der wissenschaftlichen Aussageformen sichtbar werden."[40] Aus einer solchen "doppelseitigen Grenzüberschreitung", die die Wissenschaften als eine gesellschaftliche Realität in den Reflexionshorizont der Schüler bringt, ergeben sich die Primärerfahrung überschreitende Möglichkeiten der Wirklichkeitserhellung. Dabei ist ein solches Konzept darauf angelegt, den Rahmen traditioneller Gegenstandsbereiche zu durchbrechen und die gesellschaftliche Wirklichkeit gleichsam vor Ort projekthaft zur Sprache zu bringen. Unter dieser Perspektive, unter der sich das Wissen nach Relevanzkriterien strukturiert, können die Kinder lernen, versiert und verantwortungsbewußt an der Steuerung gesellschaftlicher Prozesse zu partizipieren.

Vor dem Hintergrund dieses Denkmodells von der "mehrfachen Grenzüberschreitung", welches Hiller zu einer "konstruktiven Didaktik" ausgebaut hat, haben Giel und Hiller ein "Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform"[41] entwickelt, auf das wir im Folgenden kurz eingehen wollen.

Wie schon aus dem Titel des genannten Aufsatzes hervorgeht, handelt es sich hier um Unterrichtsmodelle im Rahmen einer praxisnahen Curriculumentwicklung, wobei mit Unterrichtsmodellen Unterrichtseinheiten gemeint sind, "die deshalb unterschiedlich viel Unterrichtszeit einnehmen können, weil das Kriterium der Einheit nicht eine Organisationsform, sondern ein gedanklich sauber und konsequent durchkonstruierter Funktionszusammenhang ist". Solche Modelle

40) K. Giel: Operationelles Denken und sprachliches Verstehen. In: 7. Beiheft zur Z.f.Päd. (Sprache und Erziehung). Weinheim 1968, S. 112; vgl. zum Folgenden S. 123.
41) In: Z.f.Päd. 1970, S. 739 - 754; das folgende Zitat S. 740.

sind also Produkte einer konstruktiven Tätigkeit. Die Konstruktion unterrichtlicher Kontexte kann durch das "Arrangement" von einzelnen als bedeutungsvoll vermuteten Elementen der Wirklichkeit oder durch die "Zerlegung" eines vertrauten Wirklichkeitsausschnittes erfolgen. Das, was uns als Wirklichkeit erscheint, wird im Prozeß der Rekonstruktion verfremdet, seine "Gemachtheit" wird bewußt, funktionale Abhängigkeiten werden aufgedeckt, neue Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten werden erschlossen. Von grundlegender Bedeutung ist dabei die Einsicht, daß es Wirklichkeit an sich nicht gibt und daß es dementsprechend auch keine einheitlich-geschlossene Deutung von Wirklichkeit geben kann. Nach Hiller[42] kann man "die vielen primären und sekundären sozialen Handlungsfelder, in denen für Menschen Wirklichkeit gegeben ist, als Facetten verstehen ..., in denen zwar die ganze Wirklichkeit, jeweils aber nur in einer spezifischen Perspektive aufscheint".

Das damit umrissene Konzept einer Konstruktion von Unterrichtsmodellen ist in einem unter der Leitung von Giel und Hiller seit 1971 betriebenen Forschungsvorhaben zur Entwicklung eines integrierten Curriculum für den Vor- und Grundschulbereich (CIEL-Projekt Reutlingen) konkretisiert und weiterentwickelt worden. Die Forschungsgruppe geht davon aus, daß die Handlungsfähigkeit des Kindes als das vorrangige Ziel nur auf dem Wege einer modellhaften Rekonstruktion von "relevanten, weil für die Gesellschaft typischen, Handlungsfeldern" zu erreichen ist, die diese mehrperspektivisch zugänglich machen. "Ein solcher Unterricht versucht, gestützt auf für ihn und in ihm entwickelte Materialien und durch ihn in Gang gebrachte Lernsequenzen, an Modellen das zum Vorschein zu bringen, was für Kinder im unmittelbaren Gegeben-/Entzogensein der Wirklichkeit unverständlich bleibt und damit das Aufkommen von Handlungsfähigkeit verhindert."[43]

---

42) Konstruktive Didaktik, S. 26.
43) Vgl. K. Giel, G.G. Hiller, H. Krämer: Probleme der Curriculumkonstruktion in Vor- und Grundschule. In: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart 1974, S. 12 ff.; hier S. 14.

Bei der unterrichtlichen Rekonstruktion von realen Handlungsfeldern kommt den Materialien und Medien ein hoher Stellenwert zu. Skizzen, Pläne, Diagramme und Modelle werden ebenso herangezogen bzw. produziert wie Bilder, Dias, Kollagen, Sachtexte, Gedichte, Interviews und Tonkonserven. Der Unterricht, in dem mittels solcher Instrumentarien gesellschaftliche Handlungsfelder "erzeugt" (rekonstruiert) werden, ist einem Spielfeld vergleichbar, in dem alle Beteiligten nach gemeinsam festgelegten Spielregeln interagieren und kommunizieren.

Die Reutlinger Forschungsgruppe unterscheidet vier Grundtypen, nach denen die jeweiligen Handlungsfelder rekonstruiert werden können[44]: 1. In der "scientischen Rekonstruktion" geht es darum, "selbstverständliches Alltagswissen" kritisch zu hinterfragen und mit Hilfe geeigneter Verfahren und Instrumente zu überprüfen, um von da her zu einer gewissen Systematisierung nichtfalsifizierter Aussagen zu kommen. 2. In der "erlebnis- und erfahrungsbezogenen Rekonstruktion" werden die Handlungsfelder aus der Perspektive des Individuums, seiner persönlichen Erlebnisse, Eindrücke und Erfahrungen aufgearbeitet und bewußt in das Unterrichtsgeschehen eingebracht. 3. Die "politisch-öffentliche Rekonstruktion" zielt darauf ab, das jeweilige Handlungsfeld als eine durch politische, ökonomische und juristische Vorgaben gekennzeichnete institutionalisierte Wirklichkeit mit ganz spezifischen Rollen, Sanktionen und Interessenlagerungen durchsichtig zu machen. 4. Die "szenische Rekonstruktion" bezieht sich auf den Tatbestand, daß das Handeln in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen von bestimmten kontextualen Bedingungen abhängig ist. In der szenischen Handlung soll das "alltägliche Rollenspiel" transparent gemacht, sollen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume erschlossen werden.

Als weiteres Kriterium für die Identifizierung von Teilschritten des Unterrichts neben der Rekonstruktionsart

44) Siehe z.B. G.G. Hiller: Alltägliche Modellvorstellungen und didaktische Rekonstruktionen. In: H. Halbfas, F. Maurer, W. Popp (Hg.): Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 4: In Modellen denken. Stuttgart 1976, S. 144 - 169; hier S. 151 f.

wird die Kommunikationsebene genannt, auf der sich die am Unterricht Beteiligten jeweils bewegen. Auch hier werden idealtypisch vier Ebenen unterschieden[45]: 1. die "Ebene der Memoria", auf der es um die Frage der Informationsbeschaffung geht; 2. die "empirisch-pragmatische Ebene", auf der Unterricht transparent zu machen hat, "wie Wirklichkeit bereits instrumentiert (in der Form von Begriffen, Modellen, ...) vorfindbar ist und wie sie unter bestimmten Interessen, Frage- und Problemstellungen so aufgearbeitet werden kann, daß damit Instrumente für eine gezielte Verwertung zur Verfügung stehen"; 3. die "logisch-grammatische Ebene", auf der Wissen als - jederzeit umorganisierbares - Beziehungsgefüge betrachtet wird; 4. die "theoretisch-kritische Ebene", auf der Unterricht die Funktion hat, "Zusammenhänge als regulierte und regulierbare Konstrukte aus der Distanz hinterfragbar und in Alternativen diskutierbar zu machen".

Da jede Rekonstruktionsart auf allen vier Kommunikationsebenen durchgespielt werden kann, ergibt sich ein System von 4 mal 4 gleich 16 "Feldern didaktischer Erwartung" - wie Giel sagt[46] -, von dem man bei der Konstruktion von Unterrichtsmodellen als einem Orientierungsraster ausgehen kann. Welches der verschiedenen Felder im konkreten Unterricht im Vordergrund steht, welches in einer Unterrichtsstunde tangiert wird und welches nicht, hängt nicht nur vom jeweiligen Gegenstand, sondern auch davon ab, für welche Lehr-Lern-Strategie sich die am Unterricht Beteiligten entscheiden. So sagt Hiller[47]: "Der Raster läßt sich als Spielfeld verstehen, auf dem man Spielzugfolgen und parallele oder alternative Spielzugkombinationen planen kann. Dabei gelten keine allgemeinen Regeln, die bestimmte Reihenfolgen oder Kombinationen von Spielzügen vorschreiben. Sie bleiben abhängig von den Intentionen, die im Unterricht verfolgt werden sollen, von der

45) Hiller, a.a.O. S. 153.
46) Siehe G.G. Hiller: Unterrichtsmodelle als didaktische Konstruktionen. In: W. Potthoff (Hg.): Studienführer Schulpädagogik. Freiburg 1975, S. 155.
47) Alltägliche Modellvorstellungen und didaktische Rekonstruktionen, a.a.O. S. 153 und 155.

Informationsgrundlage der Klasse, von Vorlieben des Lehrers und der Schüler usw. ... Jede Unterrichtseinheit kann so als offene, noch unentschiedene Partie verstanden werden, deren Spielzüge sowohl vorentworfen als auch rekonstruiert werden können."

Zur Bestimmung der Teilschritte des Unterrichts dienen die vier Strukturmomente Präsentation, Objektivation, Interaktion und Integration.[48] Bei der "Präsentation" geht es um die Frage, wie die Richtung verdeutlicht werden kann, in die der Unterricht laufen soll, und "wie man ein Vorverständnis erzeugt und ein Verständnis über das aufbaut, was man innerhalb eines Feldes zur Auseinandersetzung stellt". Unter den Aspekt der "Objektivation" fallen sowohl in den Unterricht eingebrachte Medien als auch im Tafelanschrieb, in Skizzen, Modellen und sonstigen Arbeitsprodukten sich manifestierende Resultate der Unterrichtsarbeit. Unter dem Aspekt der "Interaktion" werden Handlungs- und Kommunikationsformen thematisiert, in denen sich die Auseinandersetzung mit dem jeweils perspektivisch angeleuchteten Gegenstand vollzieht. Bei der "Integration" geht es um die Frage, welchen Stellenwert das jeweils unterrichtlich Rekonstruierte im größeren Zusammenhang haben soll und wie es für die Handlungskompetenz des einzelnen nutzbar gemacht werden kann.

Bezüglich der Gesamtorganisation eines solchen Unterrichts unterscheiden Giel, Hiller und Krämer[49] zwischen Projekt-, Kurs- und Metaunterricht. Im Projektunterricht wird die "mehrfache, mehrperspektivische Rekonstruktion von Realitätsausschnitten in einem durch die Schüler überschaubaren Arrangement" realisiert. Im Kursunterricht geht es um die detailliertere Einübung von für die Rekonstruktion von Wirklichkeitsausschnitten notwendigen Verfahren, Methoden und Arbeitstechniken etwa hinsichtlich der Beschaffung und Organisation von Kenntnissen. Als Metaunterricht werden Projekte und Kurse bezeichnet, in denen den Schülern in

48) Siehe zum Folgenden G.G. Hiller: Alltägliche Modellvorstellungen ..., a.a.O. S. 155. - Vgl. S.203 dieser Arbeit.
49) Probleme der Curriculumkonstruktion in Vor- und Grundschule, a.a.O. S. 18 f.

besonderem Maße Einblick in die "Gesamtkomposition solcher Unterrichtsanlagen und damit das Verhältnis bestimmter Projekte zu bestimmten Kursen und umgekehrt" gegeben wird. Eine solche Orientierung begünstigt ein "didaktisch qualifiziertes Interagieren aller am Unterricht Beteiligten" und ermöglicht eine offene Diskussion über "derlei curriculare Architektur" sowie eine "permanente Revision der curricularen Projekt-Kurs-Gefüge".

Diese hier nur umrißhaft skizzierte Curriculum- und Didaktikkonzeption scheint uns in verschiedener Hinsicht bedeutsam zu sein. Sie ermöglicht die ständige praxisnahe und situationsbezogene Neukonstitution des Lehr-Lern-Gefüges. Die Curriculumkonstruktion ist nicht affirmativ, sondern auf permanenten Diskurs hin angelegt und offen für die Neudefinition und -konstruktion gesellschaftlicher Handlungsfelder einschließlich der Schule. Unverkennbar wird auf eine innere Schulreform hingezielt und auf eine enge Kooperation zwischen Unterrichtsforschung und Schulpraxis.

Weiter ist hervorzuheben, daß bei diesem Didaktikkonzept der Lehr- und Lernprozeß anders als bei der herkömmlichen Didaktik nicht an eine irreversible Stufenfolge gebunden ist. Vielmehr kann sich der Unterricht innerhalb des Modellrahmens zwischen den verschiedenen "Erwartungsfeldern" hin- und herbewegen und jederzeit von einem Strukturmoment auf ein anderes überwechseln. Dadurch können auch die unterschiedlichen Schülerbeiträge angemessener in den Unterricht integriert werden. So sagt Nestle in seinem Buch "Didaktik der Zeit und Zeitmessung"[50]: "Wo der herkömmliche Unterricht Schülerbeiträge abweist, weil sie nicht in das Stufenschema passen, kann der durch Unterrichtselemente und Strukturelemente konstruierte Unterricht die Kreativität der Schüler als produktive Variable in den Unterrichtsprozeß aufnehmen."

Neben der genannten Arbeit von Nestle sind inzwischen weitere Unterrichtsmodelle bzw. "Teilcurricula" von der Reutlinger Forschungsgruppe vorgelegt worden.[51] Diese

50) Stuttgart 1973, S. 220.
51) Siehe die Bibliographie in: CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementationsprogramm. Stuttgart 1976, S. 72.

Modelle sollen es, wenn sie in hinreichend großer Anzahl vorliegen, ermöglichen - zumindest heben das Giel und Hiller in der ersten Darlegung ihrer Konzeption hervor[52] -, "die Curriculum-Planung als Netzplanung zu konzipieren". Dabei wollen sie nicht als "konservierbare Fertigprodukte" verstanden werden, sondern als "Partituren", deren "Inszenierung" von den jeweiligen Lehrern und Schülergruppen selbst zu leisten ist.[53] Ob diese aber dazu in der Lage sind, scheint uns entscheidend von der gründlichen Rezeption dieses Ansatzes und nicht zuletzt von seiner Integration in die Lehrerausbildung und -fortbildung abzuhängen. Wird diese theoretisch recht anspruchsvolle Konzeption nicht angemessen rezipiert und in die Praxis transponiert, dann besteht die Gefahr, daß ein heimatkundlicher "Gesamtunterricht" praktiziert wird, den Giel ja gerade vermeiden will[54].

Bedenkt man, daß sich die Konzeption der Reutlinger Forschungsgruppe hauptsächlich auf den Sachkundeunterricht in der Grundschule bezieht, so stellt sich die Frage, wie weit sie auch auf andere 'Fächer' anwendbar ist und ob bzw. unter welchen Voraussetzungen sie in den Sekundarbereich hinein fortgeschrieben werden kann. Diese Frage einer Fortschreibung ihrer Konzeption in den Sekundarbereich hinein wird von der Reutlinger Autorengruppe nur andeutungsweise angesprochen, wenn es etwa hinsichtlich der "Unterrichtsorganisation für realitätsrekonstituierende Teilcurricula" heißt, daß "gerade im Curriculum der Vor- und Grundschule der Anteil von als Projektunterricht angelegten Teilen gegenüber den kursartig angelegten Unterrichtsteilen deutlich größer sein" müsse, während es auf späteren Schulstufen eher möglich scheine, "zunehmend umfänglichere Kurse einzubauen und damit die Bögen zwischen den solche Kurse legitimierenden Projekten erheblich weiter zu spannen"[55]. Zugleich wird gefordert, daß auf keiner

52) Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen..., a.a.O. S. 754.
53) Giel/Hiller/Krämer: Probleme der Curriculumkonstruktion ..., a.a.O. S. 24. - Vgl. S. dieser Arbeit.
54) Siehe K. Giel: Perspektiven des Sachunterrichts. In: Stücke ... 1, a.a.O. S. 34 - 66.
55) Giel/Hiller/Krämer: Probleme der Curriculumkonstruktion ..., a.a.O. S. 18 f.

Schulstufe das Gefüge von Projekt-, Kurs- und Metaunterricht zugunsten der Dominanz einer Unterrichtsform aufgelöst werden sollte: "Ein Überhandnehmen der partialisierenden Formen, also von Kursen, die einer fachimmanenten Systematik folgen, würde den Zusammenhang von Unterricht und Realität zerstören oder von vornherein verunmöglichen."

Nun ist aber gerade der Unterricht im Sekundarbereich unseres Bildungswesens durch eine solche Zerstückelung in Fächer gekennzeichnet. Er wird im allgemeinen von Fachlehrern in der Spur der jeweiligen Fachwissenschaft erteilt, ohne daß diese sich ernsthaft Gedanken über eine fächerübergreifend angelegte Erschließung der Wirklichkeit machen würden. Indem Fachwissenschaftliches zumeist nur immanent vorgestellt wird, kommt selbst jene "mehrfache Grenzüberschreitung" nicht zustande, von der Giel sagt, daß sie die Grenzen der wissenschaftlichen Aussageform ebenso sichtbar machen könne wie die der Alltagserfahrung.

Will man den Unterricht im Sekundarbereich gemäß der von Giel und Hiller vertretenen Konzeption zugunsten eines stärkeren Anteils an fächerübergreifendem Projektunterricht umstrukturieren, so muß man wohl nicht nur mit erheblichen organisatorischen Schwierigkeiten rechnen, sondern auch mit dem Widerstand eingeschworener Fachvertreter, die den Beitrag ihres Faches zur Rekonstituierung der Realität nicht selten für den wichtigsten halten. Zumindest darf nicht übersehen werden, daß sich hier vor dem Hintergrund eines strikt nach dem Fachlehrerprinzip durchgeführten Unterrichts ganz bestimmte Kooperationsprobleme ergeben.

5. Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Unterrichtsplanung

In unseren bisherigen Ausführungen wurde wiederholt auf die Notwendigkeit der Kooperation bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts hingewiesen; so z.B. wenn das 'Planungsmonopol' des Lehrers in Frage gestellt und die Öffnung der Unterrichtsplanung und des Unterrichts für eine stärkere Beteiligung der Schüler gefordert wurde. Zudem erwies sich die intensive Zusammenarbeit aller Be-

teiligten als ein konstitutives Element praxisnaher Curriculumentwicklung im Rahmen von Handlungsforschung. Allgemein läßt sich in diesem Zusammenhang folgendes feststellen: Je stärker Formen des Lernens betont werden, "durch die alle Beteiligten zunehmend als gemeinsam Handelnde und als selbständig Gestaltende von Lernvorgängen angesprochen werden"[56], desto unabweisbarer ist die Forderung nach verstärkter Kooperation.

Versucht man, die verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten bei der Planung von Unterricht zu eruieren, so stößt man, was die direkt am Unterricht Beteiligten betrifft, im wesentlichen auf folgende Dyaden: Lehrer - Lehrer, Lehrer - Schüler, Schüler - Schüler. Darüber hinaus ist zu überlegen, wie weit den Eltern und einer weiteren Öffentlichkeit ein direkter Einfluß auf die Planungsprozesse in der Schule zugestanden werden kann. Weiterhin stellt die Kooperation mit der Schulverwaltung in diesem Zusammenhang ein nicht zu unterschätzendes Problem dar.

Die institutionellen Rahmenbedingungen, mit denen wir uns bereits eingehender befaßt haben (Teil C, Kap. II), sind für die Kooperation in der Schule von entscheidender Bedeutung. Schon der äußere Organisationsrahmen einer Schule ist für die Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Planung bestimmend. So unterscheiden sich die Kooperationsbedingungen in der Gesamtschule zum Teil erheblich von denen in herkömmlichen Schulformen. Die bereits erwähnten Handlungsforschungsprojekte legen ein beredtes Zeugnis davon ab, mit welchen Hindernissen eine kooperative Planung in unseren Schulen nicht nur intern, sondern auch von seiten der Schulverwaltung rechnen muß.

Mögen der Kooperation in der Schule auch Schwierigkeiten unterschiedlichster Art entgegenstehen, so muß sie doch, zumal sie in fast allen Lehrplänen, Richtlinien usw. angeraten wird, immer wieder versucht werden. Dabei bedarf es zunächst einmal einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen den Lehrern, für die die Lehrerkonferenzen, seien es Klas-

56) Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Bonn 1974, S. 20.

sen-, Stufen-, Gesamt- oder Fachkonferenzen, gute Ansatzmöglichkeiten bieten. Aber gerade hier gibt es erhebliche Unterschiede: Während in den Gesamtschulen Kooperation gleichsam unabdingbar und geradezu institutionalisiert ist, scheint in den anderen Schulen ein eher privatistisches Planungsverhalten der Lehrer vorzuherrschen. Ein unangemessenes Rollenverständnis, private Verhältnisse und dgl. sind oft der Grund für den allenthalben festzustellenden eklatanten Mangel an Kooperationsbereitschaft oder auch für eine vorschnelle Kooperationsmüdigkeit nach nur wenigen Kooperationsversuchen. Die Kooperationsfähigkeit des Lehrers scheint wesentlich von seiner Sozialisation, seiner Lerngeschichte und seinen Berufsvorstellungen abzuhängen.

Der Unterricht in unseren Schulen ist unverkennbar an Fächern festgemacht, und die Lehrer verstehen sich in der Regel als Fachlehrer. Symptomatisch ist, daß zwar für die einzelnen Fächer die Inhalte durchgeplant werden, daß aber eine fächerübergreifende kooperative Planung eher die Ausnahme als die Regel ist. So wird es versäumt, Verknüpfungen herzustellen, Verbindungsstege zwischen den einzelnen Fächern zu bauen und komplexe Problemzusammenhänge entsprechend perspektivenreich aufzuarbeiten. Die Schüler werden mit dem Problem alleingelassen, wie sie die verschiedensten Impulse und Informationen zu einem Bild von der Wirklichkeit verarbeiten. In diesem Sinne sieht Giel[57] in dem Festhalten an den traditionellen Schulfächern eine der Hauptursachen für eine "Verelendung der Didaktik".

Wenn die zentralen Probleme unserer Gesellschaft fächerübergreifende Fragestellungen implizieren, so müssen sie auch in kooperativer Form aus der Perspektive mehrerer Fächer angegangen werden. Den Lehrer zu einer solchen fächerübergreifenden Kooperation zu befähigen, ist eine heute noch weitgehend vernachlässigte Aufgabe der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung. Von da her ergibt sich im übrigen auch die Notwendigkeit einer verstärkten Koope-

57) In: G.G. Hiller: Konstruktive Didaktik, S. 233.

ration zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen an unseren Hochschulen. Hier sollte in wesentlich stärkerem Maße Teamarbeit betrieben werden, zumal heute auch die Bildungsprobleme weitgehend auf fächerübergreifende Fragestellungen bezogen sind.

Gegenüber der Tatsache, daß in fast allen didaktischen Konzeptionen ganz selbstverständlich davon ausgegangen wird, daß der Unterricht vom einzelnen Lehrer geplant und durchgeführt wird, ergibt sich die Notwendigkeit einer Intensivierung der Kooperation zwischen den Lehrern sowohl bei der Planung wie bei der Erprobung und Auswertung des Unterrichts. Eine besondere Form der Kooperation in der Schule stellt das sogenannte Team-Teaching dar, auf das wir allerdings nicht weiter eingehen wollen[58]. Es sei hier lediglich darauf hingewiesen, daß die Kooperation zwischen Lehrern sehr vielfältig und mehr oder weniger formell sein und von bloßen Absprachen über eine kooperative Planung bis hin zur gemeinsamen Durchführung des Unterrichts reichen kann.

Hiller[59] empfiehlt, beim "Aufbau von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen" mehrere überschaubare Aufgabenfelder anzugeben, die man in unterschiedlich intensiver Zusammenarbeit zu bearbeiten beabsichtige. In diesem Zusammenhang schlägt er vor, in entsprechenden Konferenzen den Unterricht für eine Klasse, Klassenstufe oder Schulstufe "relativ detailliert" zu planen. Zudem könnten Lehrplanungen nicht nur in verstärktem Maße ausgetauscht werden, sondern auch Eingang in eine allgemein zugängliche Mediothek finden. Mit Hilfe einer solchen Mediothek im Sinne eines "didaktischen Zentrums" könnte die Schule eine Art Werkstatt werden, in der Unterrichtsprozesse von Lehrern und Schülern gemeinsam veranstaltet, analysiert und ausgewertet werden. Hiller empfiehlt, in eine solche Medio-

58) Siehe dazu H. Gröschel: Kooperation als Bedingungs- und Gestaltungsfaktor schulischer Arbeit. In: Ders. (Hg.): Die erzieherische Wirksamkeit kooperativen Arbeitens. München 1973, S. 71 ff.; Borowski u.a.: Unterricht: Prinzipien und Modelle. Heidelberg 1976, S. 136 ff.

59) Unterrichtsplanung als kommunikativer Prozeß. In: W. Popp (Hg.): Kommunikative Didaktik, S. 204.

thek auch Schülerarbeiten und von Schülern hergestellte Materialien aufzunehmen, die als Lehr- und Lernmaterialien in spätere Unterrichtsprozesse einbezogen werden könnten. Nach seiner Meinung wurde bisher "viel zu selten der Versuch unternommen, im Rahmen der ernstzunehmenden Lehrmittelproduktion Schülerarbeiten zu tragenden, zentralen Stücken zu machen"[60].

Je mehr so die Schüler an der Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden, desto notwendiger wird es, die Lern-, Kommunikations- und Interaktionsprozesse in der Schule auf einer Metaebene zu thematisieren. Kann und soll dabei auch das Macht- und Kommunikationsgefälle zwischen Lehrern und Schülern nicht geleugnet werden, so können doch in einem solchen 'Unterricht über Unterricht' die Rollenfixierungen und Kontextgebundenheiten sowohl des Lehrer- wie des Schülerverhaltens durchsichtig gemacht und neue Möglichkeiten der Kooperation erschlossen werden.[61] Gegenüber einer weitgehenden Mechanisierung des Verhaltens, die das Individuum abwertet, werden hier flexiblere zwischenmenschliche Beziehungen und sinnbestimmtes Handeln ermöglicht. Dabei geht es u.a. auch um den Abbau des Gefühls der Ohnmacht gegenüber den sich im Unterricht abspielenden Prozessen. Wenn die Schüler diese Prozesse zu durchschauen und sich in sie eigeninitiativ einzubringen lernen, so ist davon ein Transfereffekt auf ihr Handeln in anderen Bereichen der Gesellschaft zu erwarten, so daß sich diese Kinder vermutlich weniger dem weitverbreiteten Gefühl der Inkompetenz gesellschaftlichen Prozessen gegenüber ausgeliefert sehen und ihr Leben bewußter zu 'führen' verstehen.

Werden den Schülern Unterrichtsverläufe durchsichtig gemacht und wird ihnen Gelegenheit gegeben, ihre Situation im Interaktionsgefüge des Unterrichts besser bestimmen zu lernen, so werden sie nicht nur bewußter handeln und

60) G.G. Hiller, a.a.O. S. 198.
61) Siehe dazu J. Zinnecker, B. Stickelmann, E. Müller, Th. Heinze: Die Praxis der Handlungsforschung. Berichte aus einem Schulprojekt. München 1975, S. 45 ff.; I. Hiller-Ketterer, G.G. Hiller: Unterricht über Unterricht und pädagogische Verständigung. In: Bildung und Erziehung 1974, S. 268 - 277.

miteinander kooperieren können, sondern auch in der Lage sein, auch einmal einzelne Unterrichtsphasen kooperativ vorzubereiten. Das soll freilich, wie wir ausdrücklich betonen möchten, keinesfalls bedeuten, daß die Schüler unterrichten lernen sollten. Vielmehr wollen wir darauf aufmerksam machen, welch weitgehende Möglichkeiten der Lehrer als der verantwortliche Organisator von Lernprozessen in der Schule hat, die Schüler an Planungsentscheidungen zu beteiligen und ihnen solche auch einmal abzufordern - sowohl hinsichtlich des methodischen Vorgehens als auch in bezug auf die Inhalte.

Wenn Loser[62] in diesem Zusammenhang vor einer "dilettantischen Unterrichtsplanung unter Beteiligung aller unmittelbar Betroffenen" warnt, so tut er das nicht nur im Hinblick auf die Schüler, sondern auch auf die Eltern, deren Mitwirkung bei der Gestaltung schulischer Lernprozesse in letzter Zeit wiederholt gefordert worden ist. So plädiert Hiller für eine "Kooperation zwischen Lehrern und Eltern, in der die Eltern als durch ihre Erwachsenenrollen in Beruf und Freizeit qualifizierte Laien für eine Mitarbeit bei Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung gewonnen werden sollen". Allerdings wird sich über eine solche Elternbeteiligung erst dann angemessen urteilen lassen, wenn mehr als nur bruchstückhafte Erfahrungen mit ihr vorliegen.[63]

Haben Becker u.a. [64] im Zusammenhang mit der Diskussion um offene Curricula auf die Gefahr einer "konservativen Umpolung" aufgrund der Abhängigkeit des Unterrichtsgeschehens vom Bewußtseinsstand der Beteiligten und auf die Gefahr einer "Reprivatisierung" der Schule durch die Gewährung größerer Autonomie hingewiesen, so darf auf der anderen Seite nicht übersehen werden, wie sehr die zum Teil relativ starren Rahmenbedingungen und Weisungsgebundenheiten einen kreativen Unterricht unmöglich machen können. So ist darauf zu achten, daß die Kontrollinstanzen - sei es

62) A.a.O. S. 246.
63) Hiller (a.a.O. S. 201 f.) nennt einige Beispiele für eine solche Elternbeteiligung aus dem Reutlinger CIEL-Projekt.
64) Siehe Schittko: Überlegungen und Vorschläge zur Unterrichtsplanung des Lehrers/Lehrerteams, a.a.O. S. 610, Anm. 11.

die Schulaufsichtsbehörde oder seien es die Kommunen als Schulträger oder die Öffentlichkeit allgemein - den Handlungsspielraum in der Schule nicht ungebührlich einengen. Eine wichtige Funktion haben in diesem Zusammenhang Schulverwaltung und Kultusbürokratie, bei denen offenbar zum Teil noch erhebliche Vorurteile gegenüber einer kooperativen Unterrichtsplanung und -durchführung bestehen. So sagt z.B. Hiller: "Noch immer geraten Kollegen, die sich zu konsequenter Kooperation entschließen, in den Verdacht, sich auf Kosten anderer ungerechtfertigte Arbeitserleichterungen zu verschaffen und sich der vollen Verantwortung ihres Lehrauftrags zumindest teilweise entziehen zu wollen"[65].

Dem immer wieder festzustellenden Mangel an Verständnis für eine intensivere Kooperation in unseren Schulen müßte u.E. durch eine permanente, möglichst symmetrische Kommunikation zwischen den einzelnen Kontroll- und Entscheidungsinstanzen und den direkt am Unterricht Beteiligten entgegengewirkt werden. Es bedarf also einer engen, nicht von Bürokratismus und Machthierarchien, sondern von einem lebendigen Interesse an der Sache bestimmten Zusammenarbeit, die notwendige Auseinandersetzungen keinesfalls ausschließt.

---

65) G.G. Hiller, a.a.O. S. 204.

SCHLUSS

Wir haben uns in dieser Arbeit in drei größeren Themenkomplexen unter verschiedenen Hinsichten mit der Planung als einer zentralen pädagogischen Kategorie befaßt. Dabei stand einmal die Perspektive des Bildungspolitikers bzw. Bildungsforschers im Vordergrund, ein anderes Mal die des Lehrers oder auch die des Schülers. Haben wir auch an verschiedenen Stellen die Planungsproblematik in außerschulischen pädagogischen Handlungsfeldern angesprochen, so lag doch der Schwerpunkt unserer Ausführungen ohne Zweifel auf der Planung des Unterrichts als einer absichtsvollen, auf das zielstrebige und regelmäßige Lernen von Heranwachsenden bezogenen Veranstaltung. Das, was in der Schule geschieht, ist - so haben wir gesehen - von einer Fülle vorgängiger Entscheidungen abhängig, wobei das Spektrum von bildungspolitischen Programmen über den Lehrplan bzw. das Curriculum, den für das ganze Schuljahr geltenden Arbeitsplan und die verschiedenen Unterrichtseinheiten bis hin zum einzelnen Stundenentwurf reicht, in dem am konkretesten vorgezeichnet ist, was im Unterricht geschehen soll.

Die Grenzen der Planung in Erziehung und Unterricht herauszuarbeiten und Möglichkeiten der Beteiligung der Schüler an schulischen und unterrichtlichen Planungsprozessen aufzuzeigen, war ein zentrales Anliegen dieser Arbeit. Eine Voraussetzung für eine angemessene demokratische Partizipation auf allen Ebenen pädagogischer Planung scheint uns die möglichst weitgehende Transparenz des Gesamtsystems der das Geschehen im Bildungsbereich bestimmenden Planungsinstanzen zu sein. Daß eine solche Partizipation unerläßlich ist, ergibt sich aus der Tatsache, daß sich Lern- und Erziehungsprozesse nicht beliebig steuern lassen und Schulreformen nicht einfach von der Schul- und Kultusverwaltung verordnet oder von Wissenschaftlern konstruiert werden können, sondern zu ihrer erfolgreichen Realisation immer auch der aktiven Mitarbeit der Betroffenen bedürfen. Weder starre Lehrpläne noch eine technokratische Schulverwaltung und

Schulorganisation dürfen die Schule in ihrem eigentlichen Auftrag behindern, die Schüler zu mündigen Menschen zu erziehen und sie zu einer verantwortlichen Teilhabe am Entwicklungsprozeß unserer Gesellschaft zu befähigen. In einer ständig sich erneuernden demokratischen Gesellschaft müssen Schule und Unterricht stets für die Mitsprache aller Beteiligten und für neue Entwicklungen offengehalten werden.

Haben wir uns auch bemüht, zentrale Entwicklungslinien und Problemzusammenhänge der gegenwärtigen Planungsdiskussion aufzugreifen und darzustellen, so sind doch auch viele Fragen unbeantwortet geblieben, ja nicht einmal gestellt worden. Zudem ist viel Hypothetisches in unseren Ausführungen enthalten, das der Verifikation bedarf; es werden Forderungen erhoben und Vorschläge gemacht, deren Realisierbarkeit und Handlungsrelevanz erst noch in der Praxis erwiesen werden müssen. Neben der Erprobung neuer Wege und Möglichkeiten der Unterrichtsplanung, bei der man sich zum Teil auf einschlägige Erfahrungen in entsprechenden Modellversuchen stützen kann, ist eine nüchterne Bestandsaufnahme gegenwärtiger Planungspraktiken nötig, die es in dem in dieser Arbeit umrissenen Sinne gezielt zu verändern gilt. Jedenfalls scheint es uns erforderlich, die Probleme der Unterrichtsplanung in verstärktem Maße von den praktischen Erfordernissen her anzugehen und aufzuarbeiten. In diesem Zusammenhang ergibt sich eine Fülle von Forschungsproblemen, die u.E. am besten von einer Pädagogik bewältigt werden können, die sich als handlungsorientierte Berufswissenschaft versteht.

Literaturverzeichnis

Achtenhagen, F./Meyer, H.L. (Hg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971.

Adorno, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M. 1970.

Aebli, H.: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. Stuttgart 1963.

Anders, G.: Was ist Planung? In: Modelle für eine neue Welt. Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit. Hg. von R. Jungk und H.J. Mundt. München 1964, S. 47 - 50.

Apel, K.-O. u.a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt a.M. 1971.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg 1973.

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1973.

Baacke, D.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegungen einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1973.

Baethge, M.: "Qualifikation - Qualifikationsstruktur". In: Wörterbuch der Erziehung. Hg. von Ch. Wulf. München 1974, S. 478 - 484.

Bahro, R.: Die Alternative. Zur Kritik des real existierenden Sozialismus. Köln 1977.

Ballauf, Th.: Schule der Zukunft. 2., erw. Aufl. Bochum o.J.

Bath, H.: Emanzipation als Erziehungsziel? Überlegungen zum Gebrauch und zur Herkunft eines Begriffes. Bad Heilbrunn 1974.

Baumgartner, A./Geulen, D. (Hg.): Vorschulische Erziehung. Bd. 1 und 2. Weinheim 1975.

Becker, E./Jungblut, G.: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt a.M. 1972.

Becker, H.: Bildung zwischen Plan und Freiheit. Stuttgart 1957.

Becker, H.: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt a.M. 1971.

Becker, K.-Ch./Wolf, H.E.: Empirische Untersuchungen über Zukunftsvorstellungen bei deutschen Ober-, Mittel- und Volksschülern. In: Futurum H. 1/1969.

Bellack, A.A. u.a.: The Language of the Classroom. New York 1966.

Benden, M.: "Ungewollte Nebenwirkungen" - Ein Phänomen der funktionalen Erziehung? In: Pädagogische Rundschau 1974, S. 811 - 828.

Benden, M. (Hg.): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn 1977.

Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1973.

Berger, P.L./Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1970.

Bergius, R.: Formen des Zukunftserlebens. Eine experimentelle Untersuchung zur Motivations- und Denkpsychologie. München 1957.

Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. 1967.

Besuden, H. u.a.: Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts. Bochum o.J.

Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.

Blankertz, H: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1967.

Bloch, E.: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt a.M. 1959.

Bloch, E.: Antizipierte Realität - wie geschieht und was leistet utopisches Denken? In: Wissenschaft und Planung. Mit Beiträgen von B. Bellinger u.a. Berlin 1965, S. 5 - 15.

Bloom, B.S. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1972.

Boeckmann, K. (Hg.): Lernziele und Erfolgskontrolle. Bad Heilbrunn 1974.

Bönsch, M.: Zielorientiertes Lernen mit Hilfe spezieller Unterrichtsmethoden. München 1974.

Bönsch, M.: Alternativen zu einem lehrerzentrierten Unterricht. In: Neue Unterrichtspraxis H. 3/1974, S. 160 - 165.

Bokelmann, H.: Zukunft - ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns. Vorüberlegungen zu einer Theorie der Propädeutik. In: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik H. 1/1969, S. 173 - 206.

Bollnow, O.F.: Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. Stuttgart ^{2}1960.

Bollnow, O.F.: Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze. Göttingen ^{3}1962.

Bollnow, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1959.

Bollnow, O.F.: Maß und Vermessenheit des Menschen. Göttingen 1962.

Bollnow, O.F.: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg ^{3}1968.

Bollnow, O.F.: Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1966.

Bollnow, O.F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen ^{2}1968.

Bollnow, O.F.: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 1968, S. 221 - 252.

Bollnow. O.F.: Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart 1970.

Bollnow, O.F.: Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg o.J.

Bollnow, O.F.: Über Hypothesen. In: Wirklichkeit und Reflexion. Walter Schulz zum 60. Geburtstag. Hg. von H. Fahrenbach. Pfullingen 1973, S. 19 - 36.

Bollnow, O.F.: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis. Zweiter Teil. Stuttgart 1975.

Bollnow, O.F. in: Pädagogik in Selbstdarstellungen I. Hg. von L.J. Pongratz. Mit Beiträgen von F. Blättner u.a. Hamburg 1975, S. 95 - 144.

Borowski, G./Hielscher, H./Schwab, M.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Heidelberg 1974.

Borowski, G./Hielscher, H./Schwab, M.: Unterricht: Prinzipien und Modelle. Materialien für die Planungsarbeit des Lehrers. Heidelberg 1976.

Bräuer, G.: Das Finden als Moment des Schöpferischen. Tübingen 1966.

Bräumer, E. u.a.: Unterrichtsplanung. Theorie und Praxis. Kontakt 2. Materialien zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Hg. von der Studiengruppe Lehrer - Dozenten, Heidelberg. Stuttgart 1973.

Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.

Brezinka, W.: Jugendforschung und pädagogische Planung. In: Jugendkundliche Gegenwartsprobleme. Hg. von H.W. Opaschowski. Bad Heilbrunn 1971, S. 167 - 181.

Brezinka, W.: Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik. Stuttgart 1972.

Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München 1974.

Brezinka, W.: Erziehungsziele - Erziehungsmittel - Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München 1976.

Bruder, K.-J.: Die Atomisierung des Lernens. Oder: Taylorisierung des Unterrichts - Zur Kritik der Instruktionspsychologie. In: betrifft: erziehung H. 6/1971, S. 23 - 32.

Brügelmann, H.: Offene Curricula - Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Z.f.Päd. H. 1/1972, S. 95 - 118.

Brügelmann, H.: Lernziele im offenen Curriculum. In: Thema Curriculum. Beiträge zur Theorie und Praxis. H. 2. Hg. vom Arbeitskreis Curriculum. Bebenhausen 1972, S. 16 - 45.

Brügelmann, H./Brügelmann, K.: Offene Curricula - ein leeres Versprechen? In: Die Grundschule H. 3/1973, S. 165 - 173.

Brügelmann, H.: Auf der Suche nach der verlorenen Offenheit. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976: Lehrjahre in der Bildungsreform. Hg. von H.-D. Haller, D. Lenzen. Stuttgart 1976, S. 121 - 137.

Brunnhuber, P./Czinczoll, B.: Lernen durch Entdecken. Donauwörth 1974.

Bühler, Ch.: Wenn das Leben gelingen soll. Psychologische Studien über Lebenserwartungen und Lebensergebnisse. München 1969.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Bd. 1 und 2. Stuttgart 1973.

Calliess, E.: Offene und geschlossene Lernsituationen. In: Die Grundschule H. 2/1974, S. 73 - 79.

CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementationsprogramm. Stuttgart 1976.

Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. 6. Aufl. Heidelberg 1962.

Correll, W.: Programmiertes Lernen und schöpferisches Denken. München 1965.

Correll, W.: Pädagogische Verhaltenspsychologie. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse der neueren verhaltenspsychologischen Forschung. München 1965.

Correll, W. (Hg.): Zur Theorie und Praxis des Programmierten Lernens. Darmstadt 1969.

Cube, F.v.: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart 1965.

Cube, F.v.: Der kybernetische Ansatz in der Didaktik. In: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Hg. von G. Dohmen, F. Maurer und W. Popp. München 1970, S. 219 - 242.

Cube, F.v.: Erziehungswissenschaft. Möglichkeiten, Grenzen, politischer Mißbrauch. Eine systematische Einführung. Stuttgart 1977.

Dahner, I./Klafki, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Weinheim 1968.

Dahrendorf, R.: Pfade aus Utopia. München 1967.

Dauber, H./Verne, E. (Hg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten. Reinbek bei Hamburg 1976.

Daublebsky, B.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Mit Beiträgen von E. Calliess u.a. Stuttgart ^{2}1974.

Deißler, H.H.: Verschulter Kindergarten? Wege und Irrwege der heutigen Vorschulpädagogik. Freiburg i.B. 1973.

Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn 1975.

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart ^{4}1972.

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. Bonn 1973.

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Bonn 1974.

Dichanz, H./Mohrmann, K.: Unterrichtsvorbereitung. Probleme, Beispiele, Vorbereitungshilfen. Stuttgart 1976.

Döring, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Eine Einführung. Weinheim ^{6}1975.

Döring, K.W./Kupffer, H.: Die eindimensionale Schule. Schulkritik als Ideologiekritik. Weinheim 1972.

Dolch, J.: Einige Gedanken über Planung als Hilfe und Hemmung. In: Welt der Schule H. 8/1962, S. 337 - 348.

Dumke, A.: Grundzüge der Unterrichtsplanung. Düsseldorf 1959.

Ebeltoft, A.: Kommunikation und Zusammenarbeit in der Schule. Weinheim 1974.

Edelstein, W.: Verfahren bei der Neugestaltung von Lehrplänen (Referat). In: Niederschrift zur Sitzung der Planungsgruppe "Multschule" am 11. und 12. Okt. 1968 in Weinheim.

Ellwein, Th.: Politik und Planung. Stuttgart 1968.

Eppler, E.: Ende oder Wende. Von der Machbarkeit des Notwendigen. Stuttgart 1975.

Faber, W. (Hg.): Pädagogische Kontroversen. Bd. 1: Das Problem der Begegnung. Guardinis Bildungslehre. Dialektik und Pädagogik. München 1969.

Fahrenbach, H.: Zukunft als Thema der Philosophie. (Zur Grundlagenproblematik einer Philosophie der Zukunft). In: Wirklichkeit und Reflexion. Pfullingen 1973, S. 99 - 135.

Faure, E. u.a.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg 1973.

Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim 1974.

Feuerstein, Th.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. Methodologische Grundlagen im Anschluß an Habermas. München 1973.

Flechsig, K.-H.: Die technologische Wendung in der Didaktik. In: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Texte, hg. von G. Dohmen, F. Maurer, W. Popp. München 1970, S. 243 - 262.

Flechsig, K.H./Haller, H.D.: Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Stuttgart 1975.

Flechtheim, O.K.: Futurologie. Der Kampf um die Zukunft. Köln o.J.

Flitner, A.: Wer hilft der Jugend? In: Stuttgarter Zeitung vom 24.12.1975.

Flitner, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.

Flitner, A./Scheuerl, H. (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München ^{6}1972.

Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart ^{13}1970.

Frank, H.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Bd. 1 u. 2. Baden-Baden 1969.

Frank, H.: Bildungstechnologie und Lehrplanung. In: Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Hg. von Issing/ Knigge-Illner. Weinheim 1976, S. 91 - 106.

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg 1973.

Frey, K. (Hg.): Curriculum-Handbuch. Bd. I - III. München 1975.

Freyer, H.: Herrschaft und Planung. Zwei Grundbegriffe der politischen Ethik. Hamburg 1933.

Fritz, J.: Gruppendynamisches Training in der Schulklasse. Zur Theorie und Praxis der Interaktionspädagogik und des Sozialen Lernens. Heidelberg 1975.

Fürstenau, P. u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969.

Furck, C.-L.: Strukturprobleme der Bildungsplanung. In: Z.f.Päd. H. 3/1969, S. 273 - 292.

Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 3., erw. Aufl. Tübingen 1972.

Galbraith, J.K.: Die moderne Industriegesellschaft. München 1968.

Gamm, H.-J.: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München 1970.

Garlichs, A./Heipcke, K./Messner, R./Rumpf, H.: Didaktik offener Curricula. Weinheim 1974.

Gaudig, H.: Didaktische Präludien. Leipzig ^{3}1923.

Gehlen, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 7., durchges. Aufl. Frankfurt a.M. 1962.

Gehlen, A.: Anthropologische Forschung. Reinbek bei Hamburg 1961.

Gerbaulet, S. u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Eine Denkschrift. Stuttgart 1972.

Giel, K.: Operationelles Denken und sprachliches Verstehen. In: Z.f.Päd. 7. Beiheft: Sprache und Erziehung. Weinheim 1968, S. 111 - 124.

Giel, K.: Der konstruktive Aufbau der Realität in Modellen. In: Neuorientierung des Primarbereichs. Hg. von Halbfas/Maurer/Popp. Bd. 4: In Modellen denken. Stuttgart 1976, S. 230 - 261.

Giel, K./Hiller, G.G.: Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform. In: Z.f.Päd. H. 6/1970, S. 739 - 754.

Giel, K./Hiller, G.G./Krämer, H.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart 1974.

Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. München ^{4}1972.

Giesecke, H.: Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen. München 1973.

Goldschmidt, D.: Bildungsplanung und Bildungsforschung. In: Internationales Seminar über Bildungsplanung. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin 1967.

Gottschalch, W. u.a.: Sozialisationsforschung. Materialien. Probleme, Kritik. Frankfurt a.M. 1971.

Grauer, G.: Die Entwicklung des Leistungsstrebens. In: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Hg. von der b:e Redaktion. Weinheim 1971, S. 59 - 82.

Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim 1974.

Gröschel, H. (Hg.): Die erzieherische Wirksamkeit kooperativen Arbeitens. München 1973.

Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis, zusammengestellt von P. Oswald u. G. Schulz-Benesch. 3. erw. Aufl. Freiburg i.B. 1974.

Gruschka, A./Kordes, H./Meyer, H.L./Niemeier, F.: Bestimmung eines Evaluationsdesigns für die integrierte Sekundarstufe II. In: Curriculum-Handbuch. Bd. II. Hg. von K. Frey. München 1975, S. 701 - 720.

Gstettner, P.: Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme. In: Z.f.Päd. H. 3/1976, S. 321 - 333.

Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Philosophische Rundschau. 5. Beiheft. Tübingen 1967.

Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M. 1968.

Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt a.M. 1968.

Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M. 1971 (darin v.a. S. 101 ff.: J. Habermas: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz).

Habermas, J.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a.M. 1973.

Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a.M. 1973.

Hacker, H.: Curriculumplanung und Lehrerrolle. Weinheim 1975.

Hahn, W.: Die bildungspolitische Wende zum Jahreswechsel 1975. In: Lehren und Lernen H. 1/1975, S. 3 - 14.

Halbfas, H.: Soziales Lernen im schulischen Konkurrenzsystem. In: Neuorientierung des Primarbereichs. Hg. von H. Halbfas, F. Maurer, W. Popp. Bd. 2: Lernen und soziale Erfahrung. Stuttgart 1974, S. 188 - 201.

Haller, H.-D.: Dokumentation "Offene Curricula" 1900 bis 1930. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976: Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion? Hg. von H.-D. Haller und D. Lenzen. Stuttgart 1976, S. 181 - 193.

Haller, H.-D./Lenzen, D.: Lehrjahre in der Bildungsreform - Schwierigkeiten beim Anstoß zur Selbstreflexion. In: dies. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976: Lehrjahre in der Bildungsreform. Stuttgart 1976, S. 7 - 26.

Hameyer, U./Haft, H. (Hg.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Praxisberichte, Analysen, Kritik. Weinheim 1977.

Hanke, B./Huber, G.L./Mandl, H.: Aggressiv und unaufmerksam. Die Aufgaben des Lehrers bei Schulschwierigkeiten. München 1976.

Hearnden, A.: Bildungspolitik in der BRD und DDR. Düsseldorf 1973.

Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: H. Roth (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart ³1969, S. 193 - 228.

Heckhausen, H.: Motive und ihre Entstehung; Einflußfaktoren der Motiventwicklung. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Hg. von F.E. Weinert u.a. Frankfurt a.M. 1974, S. 133 - 209.

Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Auswahl Reihe B. Bd. 1/2. Hannover 1965; 6. bearb. Aufl. 1972.

Heinze, Th.: Zur Kritik an den Technologisierungstendenzen des Unterrichtsprozesses. In: Die Deutsche Schule H. 6/ 1972, S. 347 - 361.

Heinze, Th./Müller, E./Stickelmann, B./Zinnecker, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975.

Heipcke, K.: Lernziele und Handlungsziele im Unterricht. Unterrichtsplanung und Schülerinteresse. In: betrifft: erziehung H. 8/1974, S. 15 - 19.

Heipcke, K./Messner, R.: Lehrplanentwicklung durch Rahmenrichtlinienerprobung - Überlegungen zu einer konstruktiven Auswertung von Erprobungsergebnissen für die weitere Rahmenrichtlinienarbeit in Hessen. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976: Lehrjahre der Bildungsreform. Hg. von H.-D. Haller und D. Lenzen. Stuttgart 1976, S. 163 - 180.

Heitger, M.: Über die Möglichkeit und Grenze pädagogischer Führung. In: Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik 1962, S. 209 - 222.

Heitger, M.: Die Destruktion des Pädagogischen in seinem instrumentalen Verständnis. In: Welt der Schule H. 3/ 1968, S. 105 - 116.

Heitger, M. (Hg.): Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel. München 1969.

Helfenbein, K.-A.: Über die Kausalität im pädagogischen Denken. In: Pädagogische Rundschau 1973, S. 423 - 435.

Hemmer, K.P./Zimmer, J.: Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion. In: Curriculum-Handbuch. Bd. II. Hg. von K. Frey. München 1975, S. 188 - 201.

Hentig, H.v.: Planung entwickelt eine neue Mentalität. In: Modelle für eine neue Welt. Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit. Hg. von R. Jungk und H.J. Mundt. München 1964, S. 157 - 180.

Hentig, H.v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968.

Hentig, H.v.: Ein Gesamtplan für die Schule. In: "Die Zeit" vom 24. Okt. 1969, S. 70 - 72.

Hentig, H.v.: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart und München 1971.

Hentig, H.v.: Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart 1973.

Hentig, H.v.: Abitursnormen gefährden die Schulreform. In: betrifft: erziehung H. 4/1977, S. 45 - 55.

Herbart, J.F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hg. von H. Holstein. Bochum o.J.

Hielscher, H. (Hg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Heidelberg 1974.

Hielscher, H.: Offene Lernsituationen - warum und wie? In: Neuorientierung des Primarbereichs. Hg. von Halbfas/Maurer/Popp. Bd. 6: Spielen, Handeln und Lernen. Stuttgart 1976, S. 78 - 86.

Hierdeis, H.: Erziehungsinstitutionen. Bd. 3 von: Pädagogik. Eine Einführung. Hg. von E. Weber. Donauwörth 1974.

Hilgard, E.R./Bower, G.H.: Theorien des Lernens I. Stuttgart 1970, S. 129 ff.: "Skinner: Die 'operante' Konditionierung".

Hiller, G.G.: Unterrichtliches Handeln als Gegenstand des Unterrichts. In: Zeitschrift für Religionspädagogik 1971, S. 3 - 19.

Hiller, G.G.: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf 1973.

Hiller, G.G.: Unterrichtsmodelle als didaktische Konstruktionen. In: W. Potthoff (Hg.): Studienführer Schulpädagogik. Freiburg 1975, S. 153 - 160.

Hiller, G.G.: Unterrichtsplanung als kommunikativer Prozeß. In: Kommunikative Didaktik. Hg. von W. Popp. Weinheim 1976, S. 187 - 208.

Hiller, G.G. in Verbindung mit der CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen: Alltägliche Modellvorstellungen und didaktische Rekonstruktionen. In: Neuorientierung des Primarbereichs. Hg. von Halbfas/Maurer/Popp. Bd. 4: In Modellen denken. Stuttgart 1976, S. 144 - 169.

Hiller-Ketterer, I./Hiller, G.G.: Unterricht über Unterricht und pädagogische Verständigung. In: Bildung und Erziehung H. 4/1974, S. 268 - 277.

Hohenadel, D.: Die Sprache der Erziehungswissenschaftler. Erfahrungen aus einem Curriculumentwicklungsprojekt. In: Z.f.Päd. H. 3/1976, S. 335 - 342.

Horn, H.: Erziehung als unplanbares Geschehen. In: Bildung und Erziehung. 1962, S. 457 - 471.

Hornstein, W./Schefold, W./Schmeiser, G./Stackebrandt, J.: Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 1975.

Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin 1968.

Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München ^{2}1973.

Husén, T.: Die Schule der 80er Jahre. Stuttgart 1971.

Husén, T.: Schulkrise. Weinheim 1974.

Illich, I.: Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg 1973.

Ipfling, H.-J. (Hg.): Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung. München 1974.

Issing, L.J./Knigge-Illner, H. (Hg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundfragen und Perspektiven. Weinheim 1976.

Jaide, W. u.a.: Die junge Arbeiterin. München ^{2}1959.

Jaspers, K.: Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. 30. - 32. Tsd. München 1966.

Jungk, R.: Die neuen Fähigkeiten; Thesen; Zukunftsforschung im Spannungsfeld gegensätzlicher Interessen. In: basis-Dokumentation Futurologie. Hg.: basis und Asta Freiburg. Zusammengest. u. bearb. von R. Gössner. Freiburg o.J., S. 37 - 39 und S. 93 - 97.

Jungk, R./Mundt, H.J. (Hg.): Modelle für eine neue Welt. Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit. München 1964.

Kahn, H.: Vor uns die guten Jahre. Ein realistisches Modell unserer Zukunft. Wien 1976.

Kaiser, F.-J.: Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung. Fallstudie - Simulation - Planspiel. Bad Heilbrunn 1973.

Kaiser, J.H. (Hg.): Planung I. Recht und Politik der Planung in Wirtschaft und Gesellschaft. Baden-Baden 1965.

Kaiser, J.H.: Der Plan als ein Institut des Rechtsstaats und der Marktwirtschaft, Umrisse eines Aktionsmodells. In: Planung II. Begriff und Institut des Plans. Hg. von J.H. Kaiser. Baden-Baden 1966, S. 11 - 28.

Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Hg. von W. Weischedel. Darmstadt 1963.

Kasakos, G.: Zeitperspektive, Planungsverhalten und Sozialisation. München 1971.

Kay, H.: Programmierter Unterricht. In: E.A. Lunzer/J.F. Morris (Hg.): Das menschliche Lernen und seine Entwicklung. Stuttgart 1971, S. 406 - 433.

Keck, R.W.: Zielorientierte Unterrichtsplanung. Bochum 1975.

Klafki, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Auswahl Reihe A. Bd. 1: Didaktische Analyse. Hg. von H. Roth und A. Blumenthal. Hannover 10^{1969}, S. 5 - 34.

Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.

Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Z.f.Päd. 1971, S. 351 - 385.

Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Z.f.Päd. H. 4/1973, S. 487 - 516.

Klafki, W.: "Curriculum-Didaktik". In: Wörterbuch der Erziehung. Hg. von Ch. Wulf. München 1974, S. 117 - 128.

Klafki, W.: "Handlungsforschung". In: Wörterbuch der Erziehung. Hg. von Ch. Wulf. München 1974, S. 267 - 272.

Klafki, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Z.f.Päd. H. 1/1976, S. 77 - 94.

Klafki, W.: Replik auf Peter Mencks "Anmerkungen zum Begriff der Didaktik". In: Z.f.Päd. H. 5/1976, S. 803 - 810.

Klafki, W.: Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern - Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie. In: Z.f.Päd. 13. Beiheft: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Weinheim 1977, S. 11 - 37.

Klafki, W. u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 1 - 3. Frankfurt a.M. 1970/71.

Klafki, W. u.a.: Das "Marburger Grundschulprojekt". Beiträge zur schulnahen Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Auswahl Reihe A. Bd. 15. Hg. von H. Roth und A. Blumenthal. Hannover 1977.

Klages, H.: Planungspolitik. Probleme und Perspektiven der umfassenden Zukunftsgestaltung. Stuttgart 1971.

Klauer, K.J.: Revision des Erziehungsbegriffs. Grundlagen einer empirisch-rationalen Pädagogik. Düsseldorf 1973.

Klauer, K.J.: Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Düsseldorf 1974.

Kleinschmidt, G.: Der "nihilistische Choc" als eine der schärfsten Formen der ungewollten Nebenwirkungen der "Open-Education". In: Lehren und Lernen H. 4/1975, S. 1 - 13.

Klink, J.-G.: Planung des Unterrichts. Freiheit und Festlegung. In: Lebendige Schule H. 1/1965, S. 10 - 16.

KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister: Kulturpolitik der Länder 1965/66. Bonn 1967.

Knab, D./Kröll, U.: Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen. In: Z.f.Päd. 13. Beiheft: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Weinheim 1977, S. 123 - 132.

Knigge-Illner, H.: Unterrichtstechnologie und emanzipatorische Mediendidaktik - Gegensätze oder integrierbare Ansätze? In: Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Hg. von Issing/Knigge-Illner. Weinheim 1976, S. 373 - 396.

Koch, L.: Ist Mündigkeit operationalisierbar? In: Pädagogische Rundschau H. 12/1972, S. 486 - 493.

König, E./Riedel, H.: Unterrichtsplanung als Konstruktion. Weinheim 1970.

König, E./Riedel, H.: Systemtheoretische Didaktik. Weinheim 1973.

König, E./Riedel, H.: Unterrichtsplanung I. Konstruktionsgrundlagen und -kriterien (Neuausgabe des Bandes "Unterrichtsplanung als Konstruktion"). Weinheim 1975.

König, E./Riedel, H.: Unterrichtsplanung II. Konstruktionsverfahren. Weinheim 1975.

Kösel, E.: Soziale Lernziele in der Schule. Ravensburg 1975.

Kozlik, A.: Curriculumtheorie und Emanzipation. Wien 1974.

Kramp, W.: Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger. In: Auswahl Reihe A. Bd. 1: Didaktische Analyse. Hg. von H. Roth und A. Blumenthal. Hannover ^{10}1969, S. 35 - 67.

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart ^{2}1972.

Krathwohl, D.R./Bloom, B.S./Masia, B.B.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim 1975.

Kuckartz, W.: Sozialisation und Erziehung. Eine Polemik wider den Pädagogismus. Essen ^{2}1971.

Kuckartz, W.: Kritik der pädagogischen Technologie. Die Erziehung angesichts der Gefährdung des Menschen. Bad Heilbrunn 1974.

Kupffer, H.: Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung. Heidelberg 1974.

Langeveld, M.J.: Das Absichtliche und Unwillkürliche in der Erziehung und der Erziehungskunde. In: Die Sammlung 1954, S. 29 - 37.

Langeveld, M.J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. 3. Aufl. Braunschweig 1966.

Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974.

Lenk, H.: Erklärung. Prognose. Planung. Skizzen zu Brennpunktproblemen der Wissenschaftstheorie. Freiburg 1972.

Lenzen, D.: Curriculumplanung und diskursive Legitimation. In: Künzli, R. (Hg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation. München 1975, S. 243 - 264.

Lenzen, D.: Offene Curricula - Leidensweg einer Fiktion. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976: Lehrjahre in der Bildungsreform. Hg. von Haller/Lenzen. Stuttgart 1976, S. 138 - 162.

Leonard, G.B.: Erziehung durch Faszination. Anschlag auf die ordentliche Schule. Reinbek bei Hamburg 1973.

Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte Theoretische Schriften. Hg. von D. Cartwright. Bern 1963.

Lipp, W.: Plan, Sprache und Gründung. In: F. Maciejewski (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Supplement 1. Frankfurt a.M. 1973, S. 162 - 209.

Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart ^{8}1960.

Litt, Th.: Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg 1957.

Loch, W.: Pädagogische Untersuchungen zum Begriff der Begegnung. Diss. Tübingen 1958.

Loser, F.: Aspekte einer offenen Unterrichtsplanung. Eine Einführung in die Problematik. In: Bildung und Erziehung H. 4/1975, S. 241 - 257.

Lübbe, H.: Theorie und Entscheidung. Studien zum Primat der praktischen Vernunft. Freiburg 1971.

Mager, R.F.: Lernziele und Unterricht. 76. - 105. Tsd. Weinheim 1973; völlig überarb. Neuausgabe. 131. - 140. Tsd. Weinheim 1977.

Mager, R.F.: Zielanalyse. Weinheim 1973.

Marcel, G.: Philosophie der Hoffnung. Die Überwindung des Nihilismus. München 1964.

Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied 1970.

Marsch, W.-D.: Zukunft. Stuttgart 1969.

Maskus, R.: Unterricht als Prozeß. Dynamisch-integratives Strukturmodell. Bad Heilbrunn 1976.

Maslow, A.H.: Motivation and personality. New York 1954.

Mayer-Tasch, P.C.: Die Bürgerinitiativbewegung. Der aktive Bürger als rechts- und politikwissenschaftliches Problem. Reinbek bei Hamburg 1976.

Meadows, D. u.a.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972.

Meadows, D.L. u.a.: Wachstum bis zur Katastrophe? Pro und Contra zum Weltmodell. Hg. von H.E. Richter. Stuttgart 1974.

Menck, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zu einer Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt a.M. 1975.

Menck, P.: Anmerkungen zum Begriff der Didaktik. In: Z.f. Päd. H. 5/1976, S. 793 - 801.

Messer, A./Schneider, J./Spiering, Th.: Planungsaufgabe Unterricht. Ravensburg 1974.

Messner, R.: Funktion der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: Bloom u.a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1972, S. 227 - 251; zuerst in: Z.f.Päd. 1970, S. 755 - 779.

Meyer, H.L.: Das ungelöste Deduktionsproblem. In: F. Achtenhagen, H.L. Meyer (Hg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 106 - 132.

Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.

Meyer, H.L.: Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten. In: Curriculum-Handbuch. Bd. II. Hg. von K. Frey. München 1975, S. 426 - 438.

Miller, G.A./Galanter, E./Pribram, K.H.: Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart 1973.

Möller, Ch.: Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. Weinheim 1969; 4., völlig neugestaltete Aufl. 1973.

Möller, Ch.: Techniken der Klassifizierung und Hierarchisierung von Lernzielen. In: Curriculum-Handbuch. Bd. II. Hg. von K. Frey. München 1975, S. 411 - 420.

Möller, E.: Quantitative und qualitative Aspekte der Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Gesellschaftliche Planung. Materialien zur Planungsdiskussion in der BRD. Hg. von B. Schäfers. Stuttgart 1973, S. 343 - 362.

Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München ^{6}1973.

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972.

Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H.: Die Familienerziehung. München 1975.

Mollenhauer, K.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: Z.f.Päd. 13. Beiheft. Weinheim 1977, S. 39 - 56.

Moser, H.: Technik der Lernplanung: Curriculumforschung und Ideologie. In: Z.f.Päd. H. 1/1971, S. 55 ff.

Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Curriculumdiskussion. Weinheim 1974.

Moser, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.

Moser, H.: Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung. In: Z.f.Päd. H. 3/1976, S. 357 - 368.

Müller, E.H.: Erfüllte Gegenwart und Langeweile. Zeitgebundenheit und Zeitfreiheit im Leben des Kindes. Heidelberg 1969.

Muth, J.: Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. 2., durchges. Aufl. Heidelberg 1967.

Nagel, K./Preuss-Lausitz: Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem. In: Ch. Wulf (Hg.): Evaluation. München 1972.

Neff, G. (Hg.): Kreativität in Schule und Gesellschaft. Voraussetzungen, didaktische Modelle und Perspektiven. Ravensburg 1975.

Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt a.M. 1971.

Neill, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg 1969.

Nestle, W.: Didaktik der Zeit und der Zeitmessung. Stuttgart 1973.

Nipkow, K.E.: Curriculumdiskussion. In: Z.f.Päd. H. 1/1971, S. 1 - 10.

Nipkow, K.E.: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Z.f.Päd. 14. Beiheft: Historische Pädagogik. Weinheim 1977, S. 205 - 229.

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. ^{7}1970.

Northemann, W./Otto, G. (Hg.): Geplante Information: Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklungen, Kritik. Weinheim 1969.

OECD-Länderexamen der Bildungspolitik und Bildungsplanung in der BRD. OECD. Paris 1971.

Oehler, Ch.: Die Chancengleichheit als Ziel der Bildungsplanung. In: Gesellschaftliche Planung. Materialien zur Planungsdiskussion in der BRD. Hg. von B. Schäfers. Stuttgart 1973, S. 334 - 342.

Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth ^{12}1973.

Oerter, R./Weber, E. (Hg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth 1975.

Otto, G.: Systemstabilisierung und Systemkritik durch Didaktik. In: W. Klafki/G. Otto/W. Schulz: Didaktik und Praxis. Weinheim 1977, S. 41 - 80.

Partizipation. Aspekte politischer Kultur. Offene Welt Nr. 101. Opladen 1970.

Peters, O.: Was leistet das Konzept der Unterrichtstechnologie? Eine notwendige Begriffs- und Aufgabenbestimmung. In: L.J. Issing/H. Knigge-Illner (Hg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundfragen und Perspektiven. Weinheim 1976, S. 39 - 52.

Petersen, P.: Der Kleine Jena-Plan. 54./55. Aufl. Weinheim 1974.

Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig ^{2}1950.

Peterßen, W.H.: Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens und Lernens. Ratingen 1973.

Peterßen, W.H.: "Unterrichtsplanung". In: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Hg. von L. Roth. München 1976, S. 453 - 461.

Piaget, J.: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich 1955.

Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. 3. Aufl. Zürich 1967.

Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969.

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten u. Freiburg 1964.

Picht, G.: Prognose, Utopie, Planung. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt. Stuttgart 1967.

Picht, G.: Mut zur Utopie. Die großen Zukunftsaufgaben. Zwölf Vorträge. München 1969.

Pöggeler, F.: Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland von 1950 - 1975. In: Pädagogische Rundschau 1975, S. 967 - 980.

Popp, W.: Die Disponibilität des Lehrers. In: Unterricht. Aufbau und Kritik. Texte, hg. von G. Dohmen und F. Maurer. München 1968, S. 152 - 166.

Popp, W.: Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Texte, hg. von G. Dohmen, F. Maurer, W. Popp. München 1970, S. 49 - 60.

Popp, W.: Orientierungsrahmen für die Analyse und Planung sozialen Lernens in der Schule. In: Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 4: In Modellen denken. Hg. von H. Halbfas, F. Maurer, W. Popp. Stuttgart 1976, S. 120 - 143.

Popp, W. (Hg.): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes. Weinheim 1976.

Popper, K.R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bern 1958.

Popper, K.R.: Das Elend des Historizismus. 3., verb. Aufl. Tübingen 1971.

Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München 1975.

Projektgruppe Jugendbüro: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München 1977.

Prüß, K.-P./Tschoepe, A.: Planung und Sozialplanung. Eine Einführung in ihre Begriffe und Probleme. Weinheim 1974.

Rademacker, H.: Programmierter Unterricht. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. II. Hg. von J. Speck u. G. Wehle. München 1970, S. 347 - 361.

Rauschenberger, H.: Über das Lehren und seine Momente. In: Th. W. Adorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1967, S. 64 - 100.

Recum, H.v.: Bildungstechnologie und Unterrichtsrationalisierung. In: Witte, A. (Hg.): Vom programmierten Unterricht zur Lernorganisation. Köln-Braunsfeld 1971, S. 13 - 31.

Retter, H.: Skizzen zu einer Didaktik des Spiels. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. H. 10/1973, S. 562 - 570.

Rieger, H.Ch.: Begriff und Logik der Planung. Schriftenreihe des Südasien-Instituts der Universität Heidelberg. Bd. 2. Wiesbaden 1967.

Rittel, H.: Der Planungsprozeß als iterativer Vorgang von Varietätserzeugung und Varietätseinschränkung. In: Arbeitsberichte zur Planungsmethodik 4. Stuttgart 1970, S. 17 - 31.

Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2., durchges. Aufl., Neuwied a.Rh. 1969.

Rogers, C.R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München 1974.

Rogers, C.R./Skinner, B.F.: Strittige Fragen zur Kontrolle menschlichen Verhaltens: Ein Symposion. In: Pädagogische Verhaltensmodifikation. Hg. von D.H. Rost u.a. Weinheim 1975, S. 23 - 52.

Rolff, H.-G.: "Bildungsplanung". In: Wörterbuch der Erziehung. Hg. von Ch. Wulf. München 1974, S. 84 - 89.

Rosenmayr, L./Kreutz, H.: Rollenerwartungen der weiblichen Jugend. Eine empirische Untersuchung über Erwartungen und Dispositionen weiblicher Jugendlicher. Wien 1973.

Rosenthal, R./Jacobson, L.: Pygmalion im Unterricht. Weinheim ^{2}1974.

Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 7. Aufl., neugest. und durchges., Hannover 1963.

Roth, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: H. Röhrs (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1967, S. 179 - 191.

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover ^{3}1971; Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971.

Roth, H.-G.: 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn 1975.

Rückriem, G.M.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis im weiteren Sinne - Bildungsplanung und Bildungspolitik. In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Eine Einführung von W. Klafki u.a. Frankfurt a.M. 1971, S. 203 - 223.

Ruhloff, J.: Demokratisierung der Schule? In: W. Fischer: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972, S. 43 - 74.

Rumpf, H.: Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig 1971.

Rumpf, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.

Rumpf, H.: Normenbücher ohne Norm. Über das Verschwinden von pädagogischem und politischem Handeln in Steuerungstechnik. In: betrifft:erziehung H. 4/1977, S. 40 - 43.

Sachs, W./Scheilke, Ch. Th.: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: Z.f.Päd. H. 3/1973, S. 375 - 390.

Salzmann, Ch.: Impuls - Denkanstoß - Lehrerfrage. Zum Problem der Aufgabenstellung im Unterricht. Essen ^{2}1970.

Salzmann, Ch.: Gedanken zur Bedeutung des Modellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung. In: Pädagogische Rundschau H. 6/1972, S. 468 - 485.

Salzmann, Ch.: Die Bedeutung der Modelltheorie für die Unterrichts-Planung - unter besonderer Berücksichtigung hochschuldidaktischer Konsequenzen. In: Bildung und Erziehung. H. 4/1975, S. 258 - 279.

Salzmann, Ch.: "Unterrichtsmodelle". In: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Hg. von L. Roth. München 1976, S. 449 - 453.

Sand, H./Benz, K.H.: Jugendreport. Jugend und Meinungsbildung. Ergebnisse empirischer Jugendforschung. Stuttgart 1975.

Sauer, K.: Der utopische Zug in der Pädagogik. Weinheim 1964.

Schaefer, K.: Über Planungstechnik und Rationalisierung. In: Die Höhere Schule H. 8/1972, S. 188 - 193.

Schäfer, K.-H./Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. 2., verb. erw. Aufl. Heidelberg 1973.

Schäfers, B. (Hg.): Gesellschaftliche Planung. Materialien zur Planungsdiskussion in der BRD. Stuttgart 1973.

Schelsky, H.: Planung der Zukunft. Die rationale Utopie und die Ideologie der Rationalität. In: Gesellschaftliche Planung. Hg. von B. Schäfers. Stuttgart 1973, S. 387 - 411.

Schelsky, H.: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. Opladen 1975.

Schenk-Danzinger, L.: Entwicklungspsychologie. Wien ^{7}1973.

Schittko, K.: Überlegungen und Vorschläge zur Unterrichtsplanung des Lehrers/Lehrerteams. In: Die Deutsche Schule H. 9/1976, S. 590 - 612.

Schleicher, K. (Hg.): Elternhaus und Schule. Kooperation ohne Erfolg? Düsseldorf 1972.

Schloz, W.: Über die Nichtplanbarkeit in der Erziehung. Wiesbaden-Dotzheim 1966.

Schmitt, G.: Beruf und Rolle des Lehrers. Ravensburg 1973.

Schmitt, R.: Qualifikationsermittlung unter Mitwirkung der Adressaten im Bereich der Schule. In: Curriculum-Handbuch. Bd. II. Hg. von K. Frey. München 1975, S. 226 - 232.

Schulz, B.: Entwicklungsbedingungen und psychosoziales Verhalten. In: Funkkolleg Beratung in der Erziehung. Studienbegleitbrief 2. Hg. vom Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Weinheim 1975, S. 35 ff.

Schulz, W.: Unterrichtsplanung heute. In: Unterrichtsplanung. Beispiel Hauptschule. Hg. von U.-J. Kledzik. Auswahl Reihe B. Bd. 22. Hannover 1969, S. 30 - 41.

Schulz, W.: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe - Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik. In: H. Ruprecht u.a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. 3. durchges. Aufl. Hannover 1976, S. 171 - 200.

Schulz, W.: Unterrichtspraxis und Unterrichtswissenschaften. In: W. Klafki, G. Otto, W. Schulz: Didaktik und Praxis. Weinheim 1977, S. 81 - 104.

Schwäbisch, L./Siems, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining. Reinbek bei Hamburg 1974.

Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hg.): Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München 1975.

Skinner, B.F.: Futurum Zwei. Reinbek bei Hamburg 1970.

Skinner, B.F.: Erziehung als Verhaltensformung. München 1971.

Skinner, B.F.: Jenseits von Freiheit und Würde. Reinbek bei Hamburg 1973.

Spinner, K.H.: Vorschläge zur offenen Unterrichtsplanung auf der Orientierungsstufe. In: Der Deutschunterricht H. 1/1976, S. 80 - 93.

Spitz, R.A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1967.

Spranger, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg ^{2}1965.

Stachowiak, H.: Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle. In: Studium generale 1965, S. 432 - 463.

Stachowiak, H.: Allgemeine Modelltheorie. Wien 1973.

Steinbuch, K.: Falsch programmiert. Über das Versagen unserer Gesellschaft in der Gegenwart und vor der Zukunft und was eigentlich geschehen müßte. München 1969.

Straumann, P.R.: Neue Konzepte der Bildungsplanung. Hamburg 1974.

Straumann, P.R.: "Bildungsökonomie". In: Wörterbuch der Erziehung. Hg. von Ch. Wulf. München 1974, S. 80 - 84.

Tausch, R. und A.-M.: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung. 7. Aufl. Göttingen 1973.

Tenbruck, F.H.: Zu einer Theorie der Planung. In: Wissenschaft und Praxis. Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen des Westdeutschen Verlages. Köln und Opladen 1967, S. 109 - 135.

Tenbruck, F.H.: Zur Kritik der planenden Vernunft. Freiburg i.B. 1972.

Thiersch, H.: Institution Heimerziehung. Pädagogischer Schonraum als totale Institution. In: Realistische Erziehungswissenschaft. Festschrift für H. Roth. Hannover 1972, S. 405 - 418.

Toffler, A.: Der Zukunftsschock. Bern 1970.

Trübners Deutsches Wörterbuch. Bd. 5. Berlin 1954.

Ulich, D.: Soziale Beziehungen und Probleme der Macht in pädagogischen Interaktionen. In: Neuorientierung des Primarbereichs. Hg. von H. Halbfas, F. Maurer, W. Popp. Bd. 2: Lernen und soziale Erfahrung. Stuttgart 1974, S. 110 - 136.

Ulshöfer, R./Götz, Th.: Praxis des offenen Unterrichts. Das Konzept einer neuen kooperativen Didaktik. Freiburg i.B. 1976.

Vierzig, S.: Der Schüler im Unterricht - Thesen zu einer schülerorientierten Didaktik. In: Neuorientierung des Primarbereichs. Hg. von Halbfas/Maurer/Popp. Bd. 2.: Lernen und soziale Erfahrung. Stuttgart 1974, S. 156 - 179.

Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Bd. I. Pädagogische Schriften. Stuttgart ^{2}1970.

Wagenschein, M.: Anmerkungen zum Normenbuch Physik. In: betrifft:erziehung H. 4/1977, S. 44.

Wagner, A.C.: Planen lernen - Verhaltensänderung durch Mikroanalyse. In: Bildung und Erziehung H. 4/1975, S. 306 - 319.

Wagner, A.C. (Hg.): Schülerzentrierter Unterricht. München 1976.

Walter, H.: Gruppenunterricht mit Lernprogrammen. In: G. Dietrich: Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe. Donauwörth 1972, S. 211 - 260.

Walter, H.: Neue Wege zum optimalen Unterricht. Beobachtung und Beurteilung von Schüler- und Lehrerverhalten. München 1973.

Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern ^{4}1974.

Weiner, B. (unter Mitarbeit von Wulf-Uwe Meyer): Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung. Bern 1975.

Weinschenk, R.: Der Erziehungsplan für das Heimkind. Sonderdruck aus der Zeitschrift "Jugendwohl" 10/1974, S. 349 - 362.

Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim 1973.

Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim ^{4}1962; Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim ^{2}1962.

Whorf, B.L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Reinbek bei Hamburg 1963.

Wienecke, G.: Unterrichtsplanung mit Schülern. In: Pädagogische Rundschau H. 12/1972, S. 887 - 912.

Wilhelm, Th.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1967.

Wilhelm, Th.: Jenseits der Emanzipation. Stuttgart 1975.

Wilhelm, Th.: Pädagogik der Gegenwart. 5., völlig umgearb. Aufl. Stuttgart 1977.

Willms, B.: Planungsideologie und revolutionäre Utopie. Die zweifache Flucht in die Zukunft. Stuttgart 1969.

Winnefeld, F. (und Mitarbeiter): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. München ^{2}1963.

Winter, F.G.: Planung oder Design? Über die Chancen der Phantasie in einer sich wandelnden Gesellschaft. Ravensburg 1972.

Wissenschaftsrat (Hg.): Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach neunzehnhundertsiebzig. Bd. 1 - 3. Bonn 1970.

Witte, A. (Hg.): Vom programmierten Unterricht zur Lernorganisation. Köln-Braunsfeld 1971.

Wittgenstein, L.: Schriften: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914 - 1916. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M. 1960.

Witzenbacher, K.: Strategie und Taktik. Problem der Unterrichtsplanung. In: Die Scholle H. 9/1973, S. 537 - 544.

Wolf, H.: Kooperative Unterrichtsplanung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Paßt eine schulnahe Curriculumentwicklung noch ins Reformkonzept? In: Gesamtschule H. 2/1975, S. 6 ff.

Zenke, K.G.: Pädagogik - kritische Instanz der Bildungspolitik? Zur technischen und emanzipatorischen Relevanz der Erziehungswissenschaft. München 1972.

Zielinski, W.: Didaktische Probleme der Unterrichtsvorbereitung, -organisation und -nachbereitung. In: Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Studienbegleitbrief 11. Weinheim 1973, S. 92 ff.

Zimmer, D.E.: Selbstmord in der Wahnwelt. Gudrun Ensslin und Andreas Baader: Verbrecher aus Weltverbesserungsdrang. In: "Die Zeit" vom 21.10.1977, S. 4.

Zimmer, J. (Hg.): Curriculum-Entwicklung im Vorschulbereich. Bd. 1 und 2. München 1973.

Zimmermann, W. u.a.: Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung. Paderborn 1977.

Zinnecker, J. (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim 1975.

Zinnecker, J./Stickelmann, B./Müller, E./Heinze, Th.: Die Praxis von Handlungsforschung. Berichte aus einem Schulprojekt. München 1975.

Zöpfl, H.: Zeit und Geschichtlichkeit in pädagogischer und didaktischer Sicht. München 1968.

Lebenslauf und Werdegang

Am 14.7.1942 wurde ich, Manfred Hubert Schmidtke, als Sohn des Revierförsters Wilhelm Friedrich Schmidtke und seiner Frau Käte, geb. Rheims, in Hoysinghausen, Krs. Nienburg/Weser geboren. Mein Vater wird seit 1944 vermißt.

1948 wurde ich in Hoysinghausen eingeschult. 1950 zog meine Mutter mit meiner Schwester und mir nach Moers/Niederrhein, wo ich bis 1953 die Diesterwegschule und danach das Staatliche Gymnasium Adolfinum besuchte.

Nach dem Abitur (1962) studierte ich Germanistik, Philosophie, Pädagogik und Geschichte/Politik zunächst in Erlangen und Wien, dann (ab 1963) an der Universität Tübingen, an der ich 1968 in den Fächern Deutsch, Philosophie und Geschichte die wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien ablegte.

Danach war ich zunächst als Vertragslehrer an der Grund- und Hauptschule Engstlatt, dann als Referendar (Studienseminar Rottweil) und schließlich als Assessor am Gymnasium Balingen tätig.

Seit dem Wintersemester 1972/73 bin ich Assistent für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Die Schwerpunkte meiner bisherigen Lehr- und Forschungstätigkeit liegen auf folgenden Gebieten: Methoden pädagogischer Forschung, pädagogische Anthropologie, Bildungspolitik und Schulreform, familiale und schulische Sozialisation, Beratung in der Erziehung und Jugenddelinquenz (im Zusammenhang mit der Betreuung studentischer Arbeitsgruppen im Strafvollzug).

Neben meiner Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule habe ich mehrere Jahre an der Fachschule für sozialpädagogische Berufe in Ellwangen das Fach Pädagogik unterrichtet und nehme seit zwei Semestern einen Lehrauftrag an der Berufsakademie Heidenheim im Ausbildungsbereich Sozialwesen wahr.

Ich bin seit 1968 verheiratet und habe drei Kinder.